

Pesquisa em Educação do Campo

Débora Alves Feitosa
(Org.)



Editora UFRB

Pesquisa em Educação do Campo

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarak Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarak Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

Walter Emanuel de Carvalho Mariano

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteadó Júnior

COMITÊ CIENTÍFICO

(Referente ao Edital n°. 002/2020 EDUFRB – Edital de apoio à
publicação de livros eletrônicos)

Ana Cristina Nascimento Givigi

Silvana Lúcia Lima

Gilsélia Macedo Cardoso

Terciana Vidal Moura

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Débora Alves Feitosa
(Org.)

Pesquisa em Educação do Campo



Cruz das Almas - Bahia - 2020

Copyright©2020 Débora Alves Feitosa
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.
Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:
Antonio Vagno Santana Cardoso

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

P474 Pesquisa em educação do campo / Organizadora: Débora
Alves Feitosa. _ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020.
340 p.; il. . – (Coleção Pesquisas e Inovações
Tecnológicas na Pós-Graduação da UFRB; volume 3).

ISBN: 978-65-87743-42-4

1.Educação do campo. 2.Professores – Formação.
3.Prática pedagógica – Análise. I.Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia. II.Feitosa, Débora Alves. III.Título.

CDD: 370.19346

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB.
Responsável pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 /
1615) & Neubler Nilo Ribeiro da Cunha (*Bibliotecário - CRB5/1578*)
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA
Tel.: (75) 3621-7672
editora@reitoria.ufrb.edu.br
www.ufrb.edu.br/editora
www.facebook.com/editoraufrb

Sumário

Prefácio

Mônica Castagna Molina..... 9

Apresentação

Débora Alves Feitosa..... 13

Formação de educadores/as do campo: luta e resistência

Gilda Rodrigues Rocha, Fernanda Ferreira dos Santos, Francisco Helson do Carmo Alcântara, Rosineide Pereira Mubarack Garcia..... 19

A construção do PPP da escola estadual Lídio Almeida

Ana Elisa Antunes de Oliveira, Terciana Vidal Moura..... 43

Formação de professores do campo: Programa Escola da Terra- BA

Pedro Cerqueira Melo, Maria Nalva R. de Araújo Bogo..... 73

Pedagogia histórico-crítica e currículo no campo

Cléber Eduão Ferreira, Cláudio Félix dos Santos..... 103

As práticas artísticas da LECampo UNEB

Lídia Barreto da Silva, Gilsélia Macedo Cardoso Freitas..... 123

Educação de Jovens e Adultos do Campo no Vale do Jiquiriçá

Cristina Suedy dos S. Sousa, Débora Alves Feitosa..... 151

A pedagogia de Pistrak na educação do MST

Alessandra Almeida e Silva, Fátima Moraes Garcia..... 177

Conflitualidades socioambientais no Vale do Jiquiriçá

Marcos Bandeira Santos, Luís Flávio Reis Godinho..... 199

Agroecologia, questão agrária e racismo ambiental

Gilmar dos Santos Andrade, Silvana Lúcia da Silva Lima..... 229

Experiências da Educação do Campo no enfoque territorial

Ednéia Oliveira dos Santos, Vânia Marques Pinto, Alberto Viana C. Filho

Aline de Oliveira Andrade, Tatiana Ribeiro Velloso257

Gênero e sexualidade no sertão baiano

Alba Valéria Neiva Rodrigues, Priscila Gomes Dornelles 283

Negra sou: mulheres camponesas, lutas e resistências

Cheirla dos Santos Souza, Ana Cristina Nascimento Givigi 309

Sobre os autores.....333

Prefácio

Mônica Castagna Molina¹

Este livro objetiva apresentar aos leitores resultados de pesquisas produzidas no Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A partir de trabalhos realizados em duas linhas de pesquisa: 1) Formação de professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo e 2) Movimentos Sociais e Educação do Campo, são socializados dados gerados na execução dos trabalhos e reflexões teóricas resultantes de suas análises, em doze preciosos capítulos que nos trazem dados de 16 pesquisas, visto dois deles serem capítulos que integram, coletivamente, os resultados de várias investigações.

E, esta já é uma das preciosas contribuições da obra “Pesquisa em Educação do Campo”: trata-se, sem dúvida, de um trabalho de fronteira, que explicita como um Programa de Pós-Graduação pode romper arcaicos traços e mitos deste nível de ensino, que tem sido muito úteis à manutenção da ciência como ferramenta de dominação: a produção individual da pesquisa e a pretensa neutralidade do conhecimento científico. Percebe-se a assunção nas pesquisas de um claro compromisso com a classe trabalhadora e com a produção do conhecimento científico como uma ferramenta capaz de contribuir com a promoção da emancipação política, acumulando forças para as lutas das necessárias transformações estruturais que, de fato, nos levem à emancipação humana.

Destaca-se algo bastante raro em coletâneas deste tipo, em função da heterogeneidade que há, normalmente, nos Programas de Pós Graduação, em relação as teorias do conhecimento que orientam as pesquisas neles produzidas. Nas investigações realizadas no Mestrado Profissional em tela e aqui expostas, sobressai-se a hegemonia de uma teoria do conhecimento como farol teórico

¹ -Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela UnB (2003) e Pós-Doutorado em Educação pela UniCamp (2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), da Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação, onde coordena a Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, desde 2013. Coordenou o PRONERA e o Programa Residência Agrária.

das pesquisas: o Materialismo Histórico Dialético, dando à publicação uma excepcional coerência em uma das dimensões mais fundamentais à produção do conhecimento científico.

Relevante destacar que o conjunto dos artigos selecionados para compor este livro abordam questões da Educação do Campo em diferentes âmbitos, aportando contribuições ao debate em questões ontológicas; gnosiológicas e epistemológicas desta nova área de produção do conhecimento que completou, em 2018, vinte anos.

O faz porque enfrenta, bravamente, alguns dos principais desafios que o Movimento da Educação do Campo trouxe para si, ao assumir a tarefa de avançar simultaneamente na área da produção do conhecimento, à medida que avança na materialização de novas práticas pedagógicas e na conquista de políticas públicas forjadas na luta, para ampliar a garantia dos direitos. Porém, como todo este processo se dá no bojo da sociedade capitalista, os limites reais à universalização de fato de tais direitos, mantém-se presente, em função da não superação da propriedade privada, e das duas leis estruturantes desta lógica societária: a exploração do homem pelo homem e a exploração da natureza. Que nestes tempos de crise estrutural, maximizam-se nos patamares traduzidos tão bem por Harvey, como acumulação por espoliação.

Uma das qualidades desta coletânea é que nenhuma destas profundas contradições ficou subsumida no processo de produção do conhecimento que orientou a construção das pesquisas que lhe deram origem. Com maior ou menor densidade, trata-se, em todas elas da imprescindível necessidade de superação dos limites da sociedade capitalista, para que, de fato, se possa avançar na materialização e efetivação dos direitos humanos à todos.

Ao analisar diferentes políticas públicas de Educação do Campo conquistadas nas duas últimas décadas, como o Pronera; a Escola da Terra; a Licenciatura em Educação do Campo, as pesquisas apontam seus avanços e potencialidades, mas tecem as necessárias críticas à suas limitações em função das contradições apontadas acima. Importante destacar que há outra riqueza nestas análises que é a produção do conhecimento colada ao território no qual se materializaram tais políticas, fazendo avançar a compreensão entre os conflitos estruturais brasileiros e a correlação de forças regional e local, que vão reconfigurando o desenvolvimento e desenhando os limites de cada política analisada.

Nesta direção, as pesquisas conduzem o leitor a desbravar trilhas no território do Vale do Jequitinhonha; no território do Vale do Jiquiriça; a adentrar o campo maranhense; a mergulhar na história de assentamentos e de suas escolas e a trilhar os percursos de aprendizagem construídos em experiências de Escolas Famílias Agrícola, que tem inspirado a transformação de escolas rurais em escolas do campo.

Além das análises das políticas públicas de Educação do Campo, questões extremamente atuais e complexas são tratadas nas pesquisas apresentadas, como a indissociabilidade do enfrentamento da questão agrária e da materialização concepção agroecológica, como elementos fundamentais à construção do projeto territorial camponês que a Educação do Campo intenciona edificar. A estas questões, somam-se o racismo ambiental; o racismo estrutural e as questões de gênero, todas tratadas em investigações que desvelaram contradições e fizeram emergir o longo caminho a ser percorrido coletivamente para a desconstrução de práticas excludentes, arraigadas não só nas políticas institucionais, mas na subjetividade dos sujeitos, impondo-nos a imprescindível vigilância e vontade política para superá-las, tal como desnudam as análises produzidas nas pesquisas que trataram de tais temáticas.

Integrado à centralidade de trabalhar com o MHD; de terem se desafiado a produzir, de fato, análises a partir da totalidade dos fenômenos sociais pesquisados, trazendo com força a materialidade que os constitui, bem com sua historicidade e suas contradições, sobressai-se dos trabalhos apresentados não só a coerência na teoria do conhecimento utilizada, como também as técnicas de pesquisa trabalhadas, na busca da essência dos fenômenos estudados. O exercício de superação de sua aparência foi feito, na grande maioria dos casos, com técnicas de pesquisa participativas, que buscaram garantir voz a todos envolvidos nos trabalhos, tratados, de fato, como sujeitos e não como meros objetos do conhecimento. A grande maioria das pesquisas valeu-se da realização de Oficinas; de Rodas de Conversas; de entrevistas semi estruturadas, gerando processos que contribuíram com a elevação da consciência daqueles sujeitos camponeses com os quais se buscava produzir conhecimento novo. São significativas as falas de educadores de Escolas do Campo participantes de várias pesquisas, cujos depoimentos explicitam com força, como houve uma ampliação crítica de sua compreensão da realidade estudada. E, esta é uma das principais intencio-

nalidades da Educação do Campo nos processos de produção do conhecimento: promover uma práxis transformadora. Avançar não só na compreensão crítica da realidade, mas na capacidade da ação coletiva sobre ela, no sentido de sua transformação.

E, os processos de pesquisa relatados neste livro, explicitam que há esta intencionalidade pedagógica nos processos formativos conduzidos pelo Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFBR. Muito mais que qualquer discurso sobre ele, a palavra das mestras e dos mestres por ele formados, que nos chegam através deste livro, mostram que há um rico processo de formação contra hegemônico em curso. Não sem contradições e grandes desafios internos e institucionais. Mas, desafios que não tem impedido o bravo coletivo de educadoras e educadores que o conduzem de avançar, em parceria com os coletivos camponeses, na formação docente em direção à Epistemologia da Práxis, alcançando este Mestrado em uma grande força material da Educação do Campo.

Convido à todos os pesquisadores militantes e militantes pesquisadores da Educação do Campo à entregarem-se a esta prazerosa leitura. Não lhe sobra uma palavra. Tudo nele ensina. Ao aguerrido coletivo que tem conduzido este Mestrado, incluindo os docentes; os discentes; os movimentos sociais e sindicais do campo, termino, homenageando-os como uma frase de Martí, que me acompanhou durante a leitura de todo este livro, ao conhecer cada uma das necessárias pesquisas nele apresentadas:

“Fazer é a melhor maneira de dizer....”

Apresentação

Débora Alves Feitosa

A Educação do Campo, constitui-se enquanto um projeto político de educação comprometida com uma formação fundada em princípios emancipatórios, de respeito as identidades e diversidade dos povos do campo. O Movimento por uma Educação Básica do Campo, constituído pelos movimentos sociais do campo, foi o nascedouro e articulador desse grande projeto de enfrentamento a educação rural, até então dispensada às crianças e jovens do campo, marcada por ausência de condições materiais e pedagógicas para atender com dignidade o direito constitucional à educação escolar.

O projeto de construção da Educação do Campo inicia-se reivindicando um projeto de educação pensado pelos, e com os povos do campo. Uma educação que tenha a identidade e atenda as pautas dos/das trabalhadores/as, que as crianças e os jovens tenham acesso e garantia de permanência na escola em seus locais de moradia, que essa escola represente e respeite a cultura do campo, que eduque para a emancipação e atuação numa sociedade menos desigual, enfrentando e transformando a estrutura social que explora, desqualifica e exclui os que não correspondem, ao tipo ideal da sociedade urbana hegemônica.

O Mestrado Profissional em Educação do Campo, proposto pelo Centro de Formação de Professores-CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, e aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, em 2012, representa mais uma fronteira que se rompe na luta de construção do projeto da Educação do Campo. O PPGEDUCAMPO, é um programa permanente, que tem como objetivo formar professores, gestores que atuam em escolas do campo, agentes e dirigentes dos movimentos sociais do campo, pessoas que vivem e se importam com a cultura e o modo de produzir a vida no campo brasileiro. Em seus oito anos de existência, o PPGEDUCAMPO já teve cinco turmas concluídas, compostas por pessoas de vários estados do país, discutindo e propondo ações pedagógicas e políticas para os variados problemas e questões referentes à Educação do Campo. É o resultado dessa curta trajetória de formação e produção de conhecimento sobre a Educação do Campo, construído com e pelas professoras e professores que atuam nas escolas do/no campo, pe-

los atores diversos dos movimentos sociais do campo, que reunimos nesse livro.

O livro intitulado **PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**, reúne textos resultantes das pesquisas concluídas, escritos por egressos e seus/suas orientadores/as, constituindo doze capítulos, distribuído entre temas investigados nas duas linhas de pesquisa do PPGEducampo, a saber: Linha 1- Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo; e a Linha 2- Movimentos Sociais do Campo e Educação.

O prefácio, é uma contribuição valiosa da professora doutora Mônica Castagna Molina, do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB, que além de pesquisadora da área, participa ativamente da constituição desse campo de estudo e das proposições políticas, intelectuais e metodológicas para a Educação do Campo.

O capítulo I, **Formação de Educadores/as do Campo: luta e resistência**, escrito por Gilda Rodrigues, Fernanda Ferreira dos Santos, Francisco Helson do Carmo Alcântara e Rosineide P. M. Garcia, reúne três pesquisas concluídas, que abordam o processo de formação de educadores/as que atuam em escolas no/do campo, realizadas com o objetivo de refletir sobre a formação de educadores e educadoras, perpassando pela história do Movimento da Educação do Campo, a construção de uma proposta político-pedagógica de formação de educadores e educadoras, que tem como desafio, entender a questão agrária, os interesses da classe trabalhadora e as disputas entre os projetos distintos de sociedade.

O capítulo II, **A Construção do PPP da Escola Lídio Almeida**, escrito por Ana Elisa Antunes de Oliveira e Terciana Vidal Moura, é resultado de pesquisa concluída em setembro de 2019, e teve como objetivo, contribuir para a ressignificação do Projeto Político-Pedagógico de uma escola estadual, no interior de Minas Gerais, buscando incorporar na identidade da escola, os saberes e fazeres campo.

O capítulo III, **Formação de Professores do Campo: Programa Escola da Terra-Ba**, de autoria de Pedro Cerqueira Melo e Maria Nalva R. de Araújo Bogo, apresenta uma reflexão sobre o **Programa Pronacampo, Ação Escola da Terra**, que integra a política do governo federal, instituída em março de 2012, para formação continuada de professores que atuam nas escolas no campo. O objetivo da pesquisa foi analisar os fundamentos teóricos do curso, desenvolvido pela faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBa) no âmbi-

to do Programa Escola da Terra, investigando em que medida, a referida experiência, busca superar as pedagogias do “aprender a aprender”.

O capítulo IV, **Pedagogia Histórico-Crítica e Currículo no Campo**, de Cléber Eduão Ferreira e Cláudio Félix dos Santos, discute a contribuição da teoria pedagógica Histórico-Crítica para o currículo e a prática pedagógica nas escolas do/no campo. O texto discorre sobre a base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e como esta concebe o currículo, e quais conhecimentos são necessários na constituição do currículo das escolas do/no campo de maneira a promover uma formação emancipatória da classe trabalhadora.

No capítulo V, as autoras Lídia Barreto da Silva e Gilsélia Macedo C. Freitas, abordam uma temática ainda pouco discutida, relacionando dois campos de estudo: Arte e Educação do Campo, no texto intitulado, **As Práticas Artísticas da LECampo UNEB**. A pesquisa se deu em torno da expressão artística de alunos de um curso de licenciatura em Educação do Campo, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, cujo objetivo da pesquisa foi ampliar o debate sobre arte como “fenômeno estético, artístico e expressivo, na Educação do Campo.

O capítulo VI, **Educação de Jovens e Adultos do Campo no Vale do Jiquiriçá**, da autoria de Cristina Suedy dos Santos Sousa e Débora Alves Feitosa, aborda a situação de escolarização de jovens e adultos que não tiveram atendido seu direito a educação em tempo regular. O campo, ainda concentra o maior número de jovens e adultos sem escolarização, ou com escolarização precária, realidade provocada pela ausência de infraestrutura escolar nas comunidades rurais, ou pela necessidade premente dessa população ter que escolher entre a escolarização e o trabalho precoce. A pesquisa se desenvolveu entorno do objetivo de analisar os dados da realidade e as condições educacionais dos jovens e adultos do campo, residentes no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá-Ba.

No capítulo VII, intitulado, **A Pedagogia de Pistrak na Educação do MST**, as autoras Alessandra Almeida e Silva e Fátima Moraes Garcia, apresentam o resultado de uma pesquisa sobre as contribuições de Pistrak, para a proposta de educação do Movimento Sem Terra, a partir da releitura de duas obras de Pistrak, *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2003) e *A Escola Comuna* (2009), considerando os momentos históricos da luta do MST e as configurações no processo educativo, formativo e de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação no Brasil.

As questões ambientais também são temas de interesse de investigações desenvolvidas no PPGEDUCAMPO, temática de interesse da Linha 2. O capítulo VIII, de autoria de Marcos Bandeira Santos e Luis Flávio Reis Godinho, intitulado, **Conflitualidades Socioambientais no Vale do Jiquiriça**, apresenta o resultado do mapeamento realizado sobre os conflitos socioambientais no Território de Identidade Vale do Jiquiriça, no período de 2014 a 2019, buscando identificar como os sujeitos envolvidos nos conflitos socioambientais investigados, interpretam sua realidade.

Dando seguimento a reflexão sobre as questões ambientais, o capítulo IX, **Agroecologia, Questão Agrária e Racismo Ambiental**, de autoria de Gilmar dos Santos Andrade e Silvana Lúcia da Silva Lima, é resultado de estudos realizados sobre Agroecologia, como Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação do Campo-PPGEDUCAMPO- UFRB, e de estágio pós-doutoral, realizado no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco-UPE. O tema Agroecologia é discutido considerando a relação da vida com a natureza, a implicação da estrutura fundiária e o modelo agrário capitalista predatório, "historicizando os movimentos societários que definem e transformam a relação do homem com outros organismos vivos da natureza". O conceito de Agroecologia e Natureza é discutido, a partir do "Pensamento Social Crítico e da Abordagem Sistêmica".

A política de territórios de identidade e a Economia Solidária, também são temas de interesse do PPGEDUCAMPO, discutidos no capítulo X, intitulado: **Experiências de Educação do Campo no enfoque territorial**, de autoria de: Ednéia Oliveira do Santos, Vânia Marques Pinto, Alberto Viana C. Filho, Aline de Andrade Oliveira e Tatiana Ribeiro Velloso. O capítulo reúne quatro pesquisas realizadas no PPGEDUCAMPO, no período de 2015 a 2019, e discute a abordagem territorial do desenvolvimento, entrelaçando a Educação do Campo e a Economia Solidária, a partir das práticas constituídas pelos povos do campo na organização social e estratégias de resistência e de lutas.

Os dois próximos capítulos apresentam a discussão sobre Gênero e Educação do Campo, outra temática de interesse investigativo do PPGEDUCAMPO, configurando-se recentemente numa terceira linha de pesquisa do Programa.

No capítulo XI, **Gênero e Sexualidade no Sertão da Bahia**, as autoras, Alba Valéria Neiva Rodrigues e Priscila Gomes Dornelles, problematizam a vivência de

sujeitos dissidentes da heterossexualidade, em territórios camponeses. A pesquisa discutiu, “como esses sujeitos dissidentes da heterossexualidade, existem e resistem no território nordestino/camponês/catingueiro”, e como os estudos de gênero e sexualidade, a partir dos estudos feministas, podem contribuir para um diálogo sobre gênero e sexualidade, na Educação do Campo.

O último capítulo, também aborda as questões de gênero, associada a questão de raça. As autoras Cheirla dos Santos Souza e Ana Cristina Nascimento Givigi, apresentam o texto intitulado **Negra Sou: mulheres camponesas, lutas e resistências**, no qual discutem os efeitos e impactos do entrelaçamento da opressão que atinge a mulher negra camponesa, e a construção por essas mulheres, da sua negritude, das relações familiares, sociais e comunitárias. Como resultado da pesquisa, as autoras elaboraram uma Cartilha de formação intitulada: “Negra Sou: mulheres negras, camponesas (re) conhecimentos, lutas e estratégias”, uma contribuição endereçada aos movimentos sociais e entidades que trabalham especificamente com mulheres.

De caráter interdisciplinar, os textos aqui reunidos, é uma mostra da produção de conhecimento desenvolvida pelo Mestrado Profissional em Educação do Campo, que esperamos, contribua com outros/as pesquisadores/as e com o Projeto Político da Educação do Campo. Boa leitura.

Formação de educadores/as do campo: luta e resistência

*Gilda Rodrigues Rocha,
Fernanda Ferreira dos Santos,
Francisco Helson do Carmo Alcântara,
Rosineide Pereira Mubarack Garcia*

Introdução

Formar educadores e educadoras do Campo, com conhecimento necessário para compreender a realidade das transformações sociais, tem sido um desafio histórico colocado pelos Movimentos Sociais do Campo. Pensar numa proposta de formação de educadores e educadoras para atuarem nesta realidade é um desafio que coloca a necessidade de entendermos a questão agrária, os interesses de classes e as disputas que se confrontam nesta dinâmica.

Nessa perspectiva, este capítulo promove um debate a partir de três pesquisas realizadas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com objetivo de discutir esta formação de educadores e educadoras do Campo que perpassa desde a historicidade do Movimento da Educação do Campo, a construção de Projeto Político-Pedagógico até a organização destas propostas de Formação de Educadores e Educadoras para atuarem nas Escolas do Campo. Não obstante, este trabalho se organiza a partir de três pesquisas, seus territórios e resultados, e em seguida traz uma discussão na perspectiva das lutas e resistências tecidas ao longo desta construção do Movimento da Educação do Campo.

As motivações para a construção coletiva deste trabalho apontam para o horizonte do diálogo em torno da Formação de Educador e Educadora do Campo como ferramenta para implementar e defender o direito à Educação do Campo e a existência da Escola do Campo no Campo como ponto de resistência das Comunidades Camponesas. Essa defesa passa pela historicidade que forja o Movimento da Educação do Campo, e neste sentido a escolha pela pesquisa que traz

o PRONERA como política pública conquistada pelos povos camponeses passa pela construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo, sem o qual esta não se efetiva nos princípios e concepções da Educação do Campo e, por fim, como elo que liga à discussão a Formação dos Educadores e Educadoras do Campo como sujeitos de fundamental importância na mediação do saber dentro da Escola do Campo.

Assim sendo, a primeira pesquisa intitulada "A formação docente como estratégia de mobilização e afirmação da escola do campo no Distrito de Itapiru, município de Rubim/MG" (ROCHA, 2018), realizada na Escola Estadual Lídio Almeida, teve como objetivo propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade de Escola do Campo pautada em princípios da Educação do Campo.

A segunda, com uma discussão pautada na historicidade das políticas públicas construídas ao longo da história de luta dos Movimentos Sociais, intitulada "20 anos de Pronera: as contribuições para a educação do campo no Maranhão" (ALCÂNTARA, 2019), com objetivo sistematizar as contribuições dos 20 anos de existência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na construção da Educação do Campo no estado do Maranhão.

A terceira pesquisa, "O projeto político pedagógico da Escola Família do Alto Rio Pardo Norte de Minas Gerais: um projeto de educação em disputa" (SANTOS, 2017), realizada na Escola Família Agrícola do Alto do Rio Pardo, Taiobeiras/MG, trouxe como objetivo a criação de uma proposta pedagógica que busca o desenvolvimento do campo e que reflita a realidade e as necessidades das populações que ali vivem.

Alinhadas metodologicamente na perspectiva de uma educação que emancipa, fundamentaram-se no referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx (1971, 1988), ora como método ora como pano de fundo das discussões que nortearam as pesquisas. O referencial teórico utilizado para a fundamentação das referidas pesquisas ancorou-se nas categorias teóricas totalidade, contra hegemonia, movimento, práticas educativas, luta de classe, PRONERA, Educação do Campo, Projeto Político pedagógico, Pedagogia da Al-

ternância e Práticas formativas colaborativas dialogando com diversos autores: Marx (1971, 1988), Gramsci (1978), Caldart (2009, 2010, 2012), Molina (2012, 2014, 2015), Arroyo (2004, 2007, 1999), Tonet (2014), Brandão (1981), Barbier (2007), Thiollent (1985), Freire (1979), dentre outros que unem as três pesquisas numa discussão teórica acerca da construção permanente da Educação do Campo.

As contribuições desse diálogo pautam-se na origem da materialidade da Educação do Campo que tem sua origem na experiência de camponeses organizados em movimentos sociais e sindicais com envolvimento diferenciados na luta de classe, tendo em comum a defesa da Escola do Campo.

Um Projeto de Campo em disputa

Nas duas últimas décadas é frequente a afirmação de que a Educação do Campo é um conceito em construção, contudo, já é possível identificar no acúmulo de experiências construídas até aqui que há um projeto de campo em disputa. A Escola do Campo não está em paralelo a essa disputa, ela está dentro dessa realidade com todas as suas contradições, assim sendo, é fundamental que demarcemos as profundas diferenças sociais, culturais e políticas que demarcam esse projeto de campo em disputa. É ingênuo pensar nesta Escola, nesta formação paralela à sociedade capitalista, ela se realiza na mesma dimensão das contradições do capital e, portanto, esta é a própria materialidade da Escola do Campo.

Assim sendo, esse texto extrato da pesquisa "A formação docente como estratégia de mobilização e afirmação da escola do campo no Distrito de Itapiru, município de Rubim/MG" (ROCHA, 2018), realizada na Escola Estadual Lídio Almeida, teve como objetivo propor ações formativas alinhadas dialeticamente à Educação do Campo, a fim de afirmar a identidade de Escola do Campo pautada em princípios da Educação do Campo.

A investigação foi realizada na Escola Estadual Lídio Almeida (EELA), situada no Distrito de Itapiru, município de Rubim/MG. Situada no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, é uma escola que atendia 100% de estudantes oriundos do campo, e teve na formação de professores a expectativa de que se reconhecessem como sujeitos do campo e escola com sua identidade pautada em princípios da Educação

do Campo. Para pautar essa investigação foram organizadas e realizadas 04 oficinas de formação com o grupo de docentes que atuavam na EELA, no ano de 2017, adotando a metodologia da Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007). As Oficinas de formação se organizaram a partir da apropriação das demandas da escola e da necessidade de se fazer escola do campo, planejadas considerando a própria dinâmica da pesquisa-ação, do contexto da escola e implicação dos sujeitos envolvidos, 06 educadores do sexo masculino e 18 educadoras do sexo feminino. Fundamentou-se no referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx (1971). Os dados foram analisados à luz do aporte teórico de diversos autores que abordam as categorias teóricas: totalidade, contra hegemonia, movimento, práticas educativas, luta de classe, dialogando com os seguintes autores: Marx (1971), Gramsci (1978), Caldart (2009, 2010, 2012), Molina (2012, 2014, 2015), Arroyo (2004, 2007, 1999), Tonet (2014), Barbier (2007), dentre outros.

A pesquisa foi desenvolvida alicerçada na metodologia da Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007) como método de aproximação da realidade, buscando através das categorias de análises e categorias teóricas ler a realidade concreta objetiva. Nesta perspectiva, a pesquisa envolveu os sujeitos da realidade e pautou reflexões em busca de práticas educativas transformadoras motivadas pela especificidade da escola em atender 100% de estudantes oriundos do campo.

Para se pensar a Educação do Campo é importante pensar a formação do professor, formação essa enraizada nos princípios da Educação do Campo, buscando uma formação coerente com o papel de um fazer e de um pensar para a formação humana.

Foi pensado que a partir do diálogo permanente e frente à “necessidade” criada pela parte legal oriunda das diretrizes da Educação do Campo que haviam sido implementadas naquele momento no estado de Minas Gerais que a pesquisa ia ganhando corpo e que juntamente iriam acontecendo as oficinas de formação até chegar ao objetivo pretenso: a mobilização do educador e da educadora do campo buscando a emancipação destes sujeitos coletivos através dessa construção de identidade de escola do campo e desse autorreconhecimento em escola do campo. À medida que a pesquisa foi ganhando forma, corpo e as oficinas de formação iniciando, os desafios foram crescendo proporcionalmente.

As oficinas se materializaram como o principal produto da pesquisa, que, por meio da Pesquisa-Ação foi envolvendo e mobilizando os sujeitos envolvidos. Para Brandão e Streck (1981, p.228), "a experiência sempre está constituída por ações, isto é, por coisas que fazemos, mas também por nossas percepções. [...] por sensações, emoções e interpretações das pessoas que vivem essas experiências[...]", foi nessa perspectiva que as oficinas de formação foram se constituindo.

Participaram da I e da II Oficina de Formação 24 educadores da escola objeto da pesquisa, 03 educadores de outra escola localizada também no Distrito de Itapiru/MG, somando 27 pessoas. A III e IV oficinas de formação contaram com 25 participantes, no total. Como critério de levantamento de dados foi feito um perfil socioeconômico dos participantes da formação através de um roteiro de identificação contendo informações sobre a faixa etária, sexo, renda, moradia e formação. Foi feita entrevista de grupo focal buscando obter uma visão aprofundada, ouvindo um grupo de pessoas apropriadas para falar sobre problemas de interesse da pesquisa. A escolha dessa técnica de colher dados está na possibilidade de alcançar resultados inesperados que frequentemente se obtêm de um grupo de discussão livre e ser uma forma de método qualitativo. Foram 03 meses de acompanhamento e observação da dinâmica da escola, feira ambiental, reuniões dos professores, dentre outras ações.

Cada oficina foi desvelando, desconstruindo e reconstruindo, coletivamente, modos de ver e pensar a Educação do Campo por meio das técnicas de grupo focal, entrevista e observações. Foram promovendo essa compreensão de Campo, de território e como a Escola ali inserida está imbricada nessa construção histórica de Educação do Campo. As oficinas propuseram reflexões, questionamentos e ações sobre que escola somos e que escola queremos ser e ter. Foram demandadas oficinas que pudessem discutir com os professores sobre de que Educação do Campo estamos falando e sobre que escola do campo queremos construir.

A primeira Oficina intitulada "*O território do Vale do Jequitinhonha e a identidade campesina*" teve como objetivo reflexão sobre a escola em que atuavam e as representações sociais que os mesmos tinham dessa. Depoimentos como o do educador D.S.J, que orientaram os objetivos das próximas oficinas, o que seria essa Educação do Campo? "*Estou aqui pensando... (pausa) que escola é essa? Essa escola tem que vim da veia, sabe? Eu me sinto incapacitado ainda. O*

que é que nós professores estamos fazendo? Eu preocupo, mas o que eu tenho feito para, de fato, mudar isso?” O educador pautou a discussão do coletivo que teve como tarefa fazer a representação do Vale do Jequitinhonha/MG.

A segunda Oficina de formação, “*As trilhas da Educação do Campo, concepções princípios*”, teve como objetivo compreender os processos históricos que constroem a escola do campo. Entende-se importante que não compreendamos a Educação do Campo como sendo uma educação isolada, à parte, quando na verdade é importante pensar o todo, o histórico e as condições reais que constroem a escola/educação da classe trabalhadora. Essa discussão foi importante para que o grupo compreendesse que a formação do educador do campo passa pela escola, logo, que escola é essa? Qual a sua origem?”

A terceira oficina de formação, “*Educação do Campo descobrindo e construindo caminhos*”, foi o momento de nos assumirmos enquanto sujeitos, afinal, repetir a história ou construir a nossa coletividade em prol de nossa escola do campo? O grupo, quando chamado à responsabilidade do fazer coletivo, da participação e da luta pela escola do campo, se dispôs a contribuir com essa construção de identidade de escola do campo.

Para falar da quarta e última oficina de formação, “*Encerrando um ciclo e iniciando um longo caminho na construção da Educação do Campo na Escola Estadual Lídio Almeida*”, trago um depoimento que ajuda a representar o significado dessa formação coletiva, o educador D.J, o mesmo a questionar o que é Educação do Campo na primeira oficina, reflete

estou aqui agora pensando que no início das nossas oficinas eu queria saber se essa Educação do Campo era para ajudar o menino ficar no campo ou sair do campo? E agora eu acho que sei a resposta. Eu estou envergonhado por saber tão pouco sobre agronegócio, campo, Educação do Campo. Estou curioso e com vontade de saber mais. Na última oficina aqui você trouxe para nós uma realidade que está aqui debaixo dos nossos pés, um assentamento, uma ocupação e o latifúndio e nós nunca paramos para discutir sobre isso. Agora eu estou começando trabalhar isso com meus alunos. Entender mais de nós mesmos. Eu acho que já sei para que e porque Educação do Campo.

Segue abaixo a figura 01 que registra um dos momentos das Oficinas de Formação com o coletivo de educadores da Escola Estadual Lídio Almeida, momento de aprendizagem e também descontração entre os sujeitos da pesquisa.

Figura 01 – Oficina de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, 2017.



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Nos primeiros momentos da formação ocorreram discussões essenciais sobre o território de identidade onde cada um se faz Educador/Educadora e em que medida dialogamos com as reais necessidades do Vale do Jequitinhonha e de seu entorno, demarcando sua existência. Todavia, é fundamental numa formação de Educador do Campo refletir a escola numa perspectiva histórico-social e as representações sociais que os mesmos tinham dela. Onde se situa o debate da Educação do Campo? Nos momentos seguintes das oficinas buscou-se o debate sobre as concepções e princípios que constroem a escola do campo. São essas concepções e princípios que fundamentam o pensar sobre quais as condições reais que gestam e promovem a educação da classe trabalhadora. Era dado o momento de nos assumirmos enquanto sujeitos, afinal, repetir a história ou construir a nossa coletividade em prol de nossa escola do campo?

Figura 02 – Oficina de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, 2017



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Na figura 02, Educadores e Educadoras da Escola Estadual Lídio Almeida e também alguns parceiros da Comissão da Pastoral da Terra - CPT, que juntamente com outros parceiros foram fundamentais neste trilhar, presentes nas Oficinas de Formação. Foram muitos momentos propiciados pela mediação coletiva, pelas rodas de conversas durante esse trilhar.

A Formação de Educadores e o Pronera

A dimensão que a luta por Educação do Campo assume e desenvolve dentro de uma estrutura como a vigente é cercada de tensões e contradições, porém os sujeitos têm se mostrado resistentes e capazes, marchando rumo à construção de outra sociedade. Além de tantos outros exemplos concretos no campo educacional, há o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual tem conseguido mostrar, na prática, que uma nova forma de pensar e construir educação é possível e, que é nesse caminho que se constrói outro projeto societário.

Compreender o PRONERA como uma política contra hegemônica, e que se desenvolve em constantes tensões e conflitos com a ideologia neoliberal e, entender a educação como parte integrada de um todo são fundamentais para elencar as possibilidades de construção de uma nova sociedade.

É nesse território de luta, resistência, embate, organização e educação que se materializam conquistas tão significativas, como o PRONERA, podendo ser considerado fruto e semente do Movimento da Educação do Campo. É fruto no sentido de que, mesmo em partes, os povos do campo conseguem colher algo que resulta de sua histórica luta por educação, e é semente porque se concentra na formação de educadores e educadoras que contribuíram para a promoção de outros tantos frutos.

Desse modo, a pesquisa "20 ANOS DE PRONERA: as contribuições para a construção da Educação do Campo no Maranhão" (ALCÂNTARA, 2019), assenta-se no objetivo geral de analisar a construção da política de Educação do Campo no Maranhão no âmbito da formação de educadores/educadoras do campo, com foco em políticas específicas como o PRONERA, depois de 20 anos de existência, destacando ainda a luta dos sujeitos do campo no território da construção e efetivação da Educação do Campo.

O estudo aconteceu no estado do Maranhão, que possui uma diversidade de povos, com as mais variadas culturas, costumes e crenças, território com inúmeras possibilidades de (re)produção de vida, mas que tem produzido de forma geral discrepantes contrastes sociais, inclusive no campo. Que, conforme o relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: avaliação de ações no Maranhão (2011, p. 15), "o estado se destaca pelas questões fundiárias e disputas de terra, com elevado índice de violência no campo, apesar de ter um grande número de assentamentos de Reforma Agrária e áreas tradicionais em processo de regularização". Cabe evidenciar que a construção da política de Educação do Campo no Maranhão não está dissociada da conjuntura socioeconômica e política que historicamente caracterizou essa unidade federativa.

A sistematização desse trabalho partiu da materialidade das questões agrárias, destacando ainda as contradições existentes na realidade educacional nas áreas rurais e da totalidade na qual a luta dos sujeitos do campo no território da construção e efetivação da Educação do Campo está inserida, a partir de discussões de autores como: Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2008; 2012), Molina e Freitas (2011), Fernandes e Molina (2004), Molina e Rocha (2014), entre outros, assim como contou com as narrativas e percepções dos sujeitos do campo e das instituições envolvidas na elaboração e implementação da política de Educação do Campo no estado do Maranhão, em especial o PRONERA.

Para o desenvolvimento da pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa, foram utilizados documentos, fornecidos pelo INCRA/MA, buscando evidenciar os números de projetos e qual o quantitativo de sujeitos atendidos; a quais territórios pertenciam; e alguns procedimentos político-metodológicos adotados, entrevistas com 05 egressos do Pronera, coordenadores das IES como: UFMA, UEMA e IFMA (antigo CEFET), e representantes dos Movimentos Sociais e Sindicais, com destaque a ASSEMA, a FETAEMA, o MST e ACONERUQ, que historicamente coordenaram cursos via PRONERA junto a esses movimentos.

O Maranhão, como parte desse todo (Brasil), não se distancia da precariedade educacional, com destaque para a população do campo, já que a trajetória educacional no referido estado tem sido marcada profundamente pela desigualdade. E a educação destinada aos povos que vivem no e do campo sempre foi ofertada de forma discrepante, o que tem deixado os sujeitos do campo em situação de fragilidade.

A histórica luta por acesso à terra e a construção de uma vida digna no campo brasileiro tem mobilizado, organizado e forjado vários sujeitos de luta, e consequentemente ferramentas para a efetivação de um projeto societário contra hegemônico. Uma das experiências mais concreta é o PRONERA, que foi “gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do MST e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos” (MOLINA e ROCHA, 2014, p.229), sendo conquistado pelos Movimentos Sociais do Campo, após o Massacre de Eldorado dos Carajás e das Marchas, em 1996, instituído em 1998, por meio da Portaria nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária e tornando-se parte do escopo da política de Educação do Campo em 2010, a partir do Decreto nº 7.352.

“O PRONERA tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento” (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 230), constituindo um espaço de contribuição permanente para o aumento de sujeitos do campo com escolarização nos mais variados níveis e para a pesquisa e sistematização dos conhecimentos e práticas camponesas, caminhando rumo a um democrático, justo e responsável desenvolvimento do campo. Cabe destacar que vários cursos, em diversas áreas do conhecimento, desenvolvem, em parceria com o PRONERA, mormente os cursos de formação de educadoras e educadores do campo, um rico território de acumulação de experiências, discussões e práticas no que tange à construção da Educação do Campo.

O PRONERA, no Estado do Maranhão, apresenta-se em consonância com o restante do país, os movimentos em prol da garantia do direito à educação para as pessoas que vivem no e do campo estão presentes desde a década de 1960, no contexto do Movimento de Educação de Base, passando pelo movimento da Pedagogia da Alternância, que se expandiu a partir da década de 1980 em diversos municípios maranhenses. No entanto, é no final dos anos de 1990 que o Movimento Nacional da Educação do Campo se estrutura em torno da bandeira da Educação do Campo, mais precisamente em 1999, quando entidades e movimentos de camponeses, como o MST, a FETAEMA e a ASSEMA, se organizam em torno da implantação do PRONERA no Maranhão, em ação articulada com a UFMA, UEMA e o Inkra.

A partir do ano de 2013, começou a oferecer educação também em nível médio (curso de magistério na modalidade normal) com a organização de dez turmas, que contou com a participação de 462 alunos ingressantes, todos sujeitos de assentamentos e áreas de Reforma Agrária, os quais concluíram sua formação em novembro de 2005 e novembro de 2009. Cabe ainda ressaltar que o curso de magistério, promovido pelo PRONERA, foi a primeira experiência no Maranhão com formação de educadores e educadoras do campo.

Dados do Relatório PNERA (2016) ainda apontam "a avaliação positiva desses projetos apontou para a necessidade de elaboração e realização de novos projetos voltados à formação do educador do campo, agora, em nível de graduação, visando atender à imensa demanda maranhense" (IPEA, 2016, p. 17). Depois de muita articulação e mobilização em 2009, iniciou-se o curso de pedagogia da terra com duas turmas (com 50 educandos cada), a primeira concluindo a graduação em 2014. Na figura 03, uma representação da força e da luta pela Educação e pela terra na mística no Curso de Pedagogia da Terra.

Figura 03 - Mística no curso Pedagogia da Terra – UFMA/MST/ASSEMA.



Fonte: Arquivo do autor, 2014.

Com ações tão importantes para a constituição da Educação do Campo no Estado, o PRONERA vai se expandindo e agregando outros sujeitos na sua construção e implementação. No caso específico do Maranhão, há o IFMA, que também compõe essa trajetória de luta e conquistas no campo da educação para os povos do campo.

Entendendo que o acesso à educação é parte necessária ao desenvolvimento humano e, conseqüentemente, ao meio social que esse sujeito integra, percebemos a grande contribuição do PRONERA para a melhoria da qualidade de vida dos povos do campo. Os diversos cursos promovidos por projetos vinculados a essa política possibilitam aos sujeitos do campo se qualificarem tecnicamente, tornando-se agentes de transformação mais ativos.

Nessa mesma perspectiva da promoção de uma transformação do campo através da elevação da escolaridade dos povos do campo, notadamente no estado do Maranhão, conforme a narrativa de um egresso, "nas comunidades, muitos professores formados pelo programa que estão lá discutindo, colocando em prática aquilo que aprendeu durante o curso, a gente percebe o nível de discussão dos profissionais que foram formados no PRONERA" (Azeite de Babaçu II, 2019).

O desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação humana é condição primordial para que o fazer pedagógico possa estar numa perspectiva de transformação social. Para tanto, o educador tem de compreender o contexto histórico e social de que os seus educandos fazem parte, "refere-se à construção de estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que explorem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala" (CALDART, 2008, p. 79).

Outro sujeito egresso corrobora com essa análise quando se expressa sobre as mudanças em suas práticas depois do contato com o curso promovido pelo PRONERA: "depois da minha participação no PRONERA, observei melhor a prática pedagógica nas escolas do campo e assim contribuí com um novo jeito de educar, valorizando as experiências e cultura do nosso povo, minha vida mudou pra (sic) melhor" (Azeite de babaçu I, 2019).

Indubitavelmente, os cursos desenvolvidos dentro do PRONERA têm como baluarte a efetivação de uma matriz de transformação do campo brasileiro, devendo os cursos promover para além das discussões da transformação do campo; construir elementos e ferramentas para que os camponeses se tornem os agentes do desenvolvimento do campo; promover para além do entendimento teórico as possibilidades de práticas conscientes, garantindo a sua permanência nesse espaço, mas com condições de promoção de uma vida com qualidade social.

As transformações no campo impulsionadas pelos cursos promovidos pelo PRONERA são grandiosas e podem ser analisadas a partir da vida de um sujeito em sua singularidade, ou se estender até o meio no qual ele está inserido. Isso porque contribuem para a sua qualificação profissional e, conseqüentemente, para uma melhoria de vida, por exemplo nas relações sociais e políticas de que esse sujeito participa, refletindo na vida de outros sujeitos. Afirma um egresso:

São transformações muito grandes e significativas, para além da formação técnica, tem a formação humana, a formação social e a pertença à luta e ao movimento social, então você estudar no PRONERA é você ler para além das letras, você ler o mundo [...] vincula a realidade com o processo de formação, com a luta social, a formação crítica do sujeito, então é um espaço que possibilita para você fazer uma leitura de mundo ligado com as questões sociais, com a conjuntura local, com a conjuntura nacional e internacional e como isso influencia na nossa vida, então assim é você olhar para as várias dimensões da vida do sujeito a partir da sua realidade (Mesocampo II, 2019).

Com efeito, o PRONERA, através dos seus cursos, tem conseguido contribuir para a transformação dos territórios camponeses em várias dimensões, que, por vezes, perpassam o campo teórico, adentrando na materialidade dinâmica dos territórios camponeses. É o que relata um dos coordenadores de IES:

Vendo os alunos que a gente formou que hoje ocupam posições em secretaria de educação municipais, fazendo gestão da sua sala de aula com compromisso social, sendo militantes da causa em defesa da educação pública pra que outros tenham o mesmo direito que essas pessoas, vendo as lideranças também dos movimentos ocupando os seus espaços com as falas muito bem articuladas com o pensamento ainda mais elaborado, saindo daquele patamar do senso comum, atingindo um nível de síntese (Pindoba I, 2019).

Promover a inserção de sujeitos na dinâmica da sociedade, propiciando-lhes a oportunidade de cooperar para uma qualidade teórica nas discussões sobre o destino do espaço camponês representa um grande avanço viabilizado pelos espaços de formação que o PRONERA constituiu. Como um dos coordenadores de IES expressa em seu relato, "o PRONERA foi essa semente e acredito que é uma semente que não tem mais como deixar de germinar, ela vai por mais 20 anos e por mais tantos anos, não tem mais como fenecer, ela só tem germinado e dando muito frutos" (Pindoba I, 2019).

Conforme as discussões e os relatos, ficou evidente a importância de os sujeitos do campo se organizarem na luta por direitos fundamentais de uma educação. Assim, o PRONERA constitui-se uma conquista concreta desses movimentos, pautada em um projeto de educação para a classe trabalhadora. Devemos compreender que políticas como o PRONERA são partes sedimentadas de um projeto maior de matrizes educacionais e de outra perspectiva de se conceber e viver educação. Um projeto educacional que emancipa os sujeitos, já que a nossa organização de sociedade historicamente tem se mostrado uma construtora de desigualdades sociais e de alienação.

O Projeto Político-Pedagógico

A luta pela escola do campo e sua identidade se materializa no Projeto Político Pedagógico (PPP). A construção desse importante instrumento deve ser pautada por uma ação coletiva, emancipatória e transformadora, fortalecida por práticas formativas que contribuam para a emancipação dos sujeitos camponeses. O objetivo é criar uma proposta pedagógica que busque o desenvolvimento do campo e que reflita a realidade e as necessidades das populações que ali vivem.

Nessa perspectiva, este texto apresenta um resumo da pesquisa "O Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo: um projeto de campo em disputa" (SANTOS, 2017), realizada na Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo (EFARP) com o objetivo de reconstruir o Projeto Político Pedagógico da referida escola, por meio de um conjunto de práticas formativas.

A construção desta pesquisa discutiu três categorias principais de análise: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Projeto Político Pedagógico. Foi proposto um processo de pesquisa científica e de produção do conhecimento pela classe trabalhadora. Motivada pela percepção de que o PPP da escola não contemplava a realidade do campo do Alto Rio Pardo, em sua totalidade e contradições. Nesse contexto, a abordagem dialética e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) foram os caminhos escolhidos para conduzir a leitura da realidade e o desenvolvimento desta pesquisa. Os principais autores que contribuíram neste processo de construção do conhecimento foram: Caldart (2004; 2011), Molina (2008; 2012) Thiollent (1985), Nascimento (2009), Freire (1986;2002), Queiroz (2004), Jesus (2011), Mazzetto (2006), entre outros.

Essa pesquisa buscou analisar o PPP já existente na instituição, desenvolver práticas formativas com os sujeitos da escola, contribuindo para o seu empoderamento, e apresentar o PPP da Escola Família Agrícola reconstruído para avaliação e validação pelos sujeitos da escola.

A Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, logo abaixo na figura 4, lócus desta pesquisa, localiza-se no município de Taiobeiras-MG. Esse município, em conjunto com outros 14, constitui o território Alto Rio Pardo. Ela surge como uma conquista da organização social dos camponeses da região. Foi inaugurada em 2012 para ofertar o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio aos jovens do campo.

Figura 4. Propriedade da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo.



Fonte: Fotógrafo Adilson Gomes, 2019.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu com a realização de quatro oficinas de formação: as três primeiras com a duração de 16 horas e a quarta com duração de 8 horas. Participaram das formações representantes dos educadores, educandos, famílias e parceiros da Escola Família Agrícola. O grupo de parceiros foi representado por movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições públicas atuantes no Território Alto Rio Pardo. Para cada oficina, foram convidados colaboradores externos com conhecimento prático e científico acerca do tema abordado.

O tema abordado na primeira oficina de formação foi: O campo do Alto Rio Pardo, a Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico. A oficina contou com a participação de 23 (vinte e três) pessoas. Seus objetivos foram: apresentar a pesquisa e a pesquisadora; realizar um diagnóstico do PPP vigente, apresentando-o para os participantes; discutir o contexto social, político, econômico e cultural do Alto Rio Pardo, a Educação do Campo e o PPP, tendo em vista a reflexão sobre o Projeto atual e sua reconstrução; elaborar a justificativa, missão e objetivos da EFARP e, finalmente, avaliar o processo formativo. Foram realizadas diversas estratégias metodológicas para garantir a participação ativa dos sujeitos. As discussões foram bastante intensas, tanto no nível teórico como no sentido de trazer a vivência das pessoas. A diversidade de sujeitos e de opiniões qualificou muito os debates e promoveu uma verdadeira formação e troca de saberes.

A Pedagogia da Alternância, e seus Instrumentos Pedagógicos, foi a abordagem da segunda oficina, da qual participaram 27 pessoas. Nesse momento da formação buscou-se conhecer a Pedagogia da Alternância; avaliar o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos da alternância na prática da escola; contextualizar o papel dos instrumentos da Pedagogia da Alternância a partir da realidade vivida no Alto Rio Pardo; definir a forma de participação dos educadores, estudantes, famílias e parceiros nesse processo, e elaborar estratégias de avaliação da prática pedagógica. Tendo em vista os objetivos, foram feitas discussões principalmente acerca da prática pedagógica da escola. Nessa perspectiva, destacou-se a participação proativa dos estudantes, avaliar a prática da escola sob o olhar deles foi fundamental para repensar os instrumentos pedagógicos com o objetivo de aprimorá-los.

"A Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo: uma escola do campo e em alternância", esse foi o título da nossa terceira oficina que teve a participação de 19 pessoas. Essa oficina teve como objetivos estabelecer parcerias e estratégias financeiras e pedagógicas para fortalecer a EFA do Alto Rio Pardo; construir estratégias para que a EFA possa contribuir com as lutas e demandas dos camponeses do Alto Rio Pardo e criar uma estrutura de gestão que garanta a participação efetiva e qualitativa dos sujeitos da escola. Desenvolvendo dinâmicas e trabalhos de grupo, foi possível discutir vários elementos a partir de cada objetivo. Ao avaliar a oficina, uma jovem estudante disse: "Eu quero deixar meu sentimento de gratidão, por participar deste processo de reconstrução do PPP;

aprendi muita coisa que vou levar para o resto da minha vida; é gratificante saber que eu participei deste processo, para ajudar a escola, e agora é colocar em prática; não adianta a gente ficar aqui só discutindo e não colocar em prática” (Adriana, estudante do 2º ano).

A quarta e última oficina de formação foi intitulada de “O Projeto Político Pedagógico que queremos”. O objetivo inicial era apresentar uma proposta de PPP, porém, ao longo da pesquisa, percebeu-se que não haveria tempo para a apresentação de um documento já em fase de finalização. Nesse sentido, considerou-se importante apresentar os elementos e orientações construídos ao longo do processo formativo e avaliar com os pares se estes representavam o PPP que queríamos construir. Além disso, pensar: quais seriam os próximos passos?

A avaliação do processo formativo desvelou a complexidade que é reconstruir um Projeto Político Pedagógico para a escola do campo que garanta a participação efetiva dos sujeitos do campo. De acordo com a avaliação dos participantes, houve oportunidade para que todos participassem expondo suas opiniões e sugestões. Neste sentido, considera-se que o processo formativo aqui apresentado foi o principal resultado desta pesquisa e contribuiu para a vivência do projeto político pedagógico na prática. A imersão na experiência da reconstrução do PPP da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo permitiu a elaboração de importantes considerações sobre a intencionalidade de um PPP para a escola do campo.

Na construção do Projeto Político Pedagógico da EFARP, o debate sobre o território foi central para que se construísse uma visão crítica sobre seus projetos antagônicos de desenvolvimento, pautados no agronegócio e na agroecologia e conservação ambiental. Na construção de um PPP é necessário ainda se discutirem as estruturas desiguais da sociedade capitalista e compreender o papel emancipador da educação nesse cenário. Nesse sentido, Machado afirma que:

[...] na elaboração de um projeto pedagógico para a escola do campo deve-se, primeiramente, ter presente a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como forma de caracterizar que espaço de atuação é esse, bem como os mecanismos de ação que melhor se aplicam a esse contexto (2009, p. 8).

A construção deste projeto precisa necessariamente acontecer de forma coletiva e ser protagonizada pelos sujeitos da educação do campo. O PPP da

Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo foi uma experiência forjada na construção coletiva e compromisso com um projeto popular de desenvolvimento. As autoras, Garcia e Santos (2016), apresentam algumas proposições gestadas no desenvolvimento desse processo, como: desenvolver avaliações diagnósticas sobre a ação da escola, incluindo os sujeitos do campo, quais seus objetivos, metas, resultados etc.; identificar e pactuar com a comunidade e parceiros da escola para definir temas geradores que vão compor o processo formativo; realizar oficinas de formação nas quais é necessário envolver educadores do campo (sujeitos/formadores) com experiências e vivências em diferentes áreas do conhecimento e que defendam uma educação efetivamente do campo e para o campo; construir e fortalecer indicadores para a educação do campo, entre eles, o papel dos educadores, estudantes, familiares e parceiros do processo; o PPP precisa endossar a prática da escola do campo, garantindo a especificidade e o direito dos camponeses à educação.

A avaliação final desse processo formativo apresentou a necessidade de sua continuidade, garantindo a participação de todos os sujeitos da escola com o objetivo de avançar na elaboração de práticas pedagógicas emancipatórias.

Apontamos que um dos desafios a partir deste momento, constitui-se na elaboração de um currículo capaz de traduzir na prática educativa o conhecimento científico em diálogo com saberes tradicionais, promovendo a conservação e o uso sustentável do ambiente, valorizando e respeitando os modos de vida das comunidades e contribuindo para a tomada de consciência e superação das desigualdades, através da luta por direitos e da inserção social dos sujeitos (SANTOS, 2018, p.108).

Nessa perspectiva, essa escola e seus educadores devem ter um compromisso político, metodológico e ideológico com a construção da educação do campo com vistas à transformação da realidade. Contudo, a reconstrução colaborativa do Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Território da cidadania Alto Rio Pardo, no Norte de Minas Gerais, que era o principal objetivo deste trabalho, constatou-se a partir das ações desenvolvidas durante a pesquisa, que a escrita imediata do documento não seria a estratégia mais acertada e sim as discussões sobre as bases conceituais, filosóficas e políticas de sua construção.

Nesse sentido, avaliamos que o principal legado desta pesquisa está no desenvolvimento de uma prática formativa colaborativa e emancipatória, na medida em que despertou nos sujeitos que dela participaram a vontade e a percepção da necessidade de romper com as estruturas desiguais da sociedade capitalista e construir um projeto popular, processo no qual a escola do campo tem um papel central.

Ressaltamos ainda que este deve ser um processo contínuo e dialético: o desenvolvimento de processos formativos participativos e emancipatórios, sejam eles com o objetivo de construir, reconstruir um PPP, avaliar práticas pedagógicas, analisar a violação de direitos dos camponeses e tantos outros meios que podem ser um caminho para romper com a desigualdade e avançar na manutenção e nas conquistas de direitos.

Tecendo as Estratégias de Luta e Resistência

Discutir a Educação do Campo, a Escola do Campo e sua construção tem sido um desafio que passa pela formação de educadores e educadoras do Campo e a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, contudo, não se faz esse debate sem antes conhecer a historicidade que envolve a Educação do Campo. Daí a importância de dialogar com pesquisas, com coletivos que tragam temas com ênfase na luta pela terra, a reforma agrária, a importância da defesa e construção das políticas públicas pensadas com e pelos sujeitos do Campo na busca de uma formação de educadores com conhecimento necessário para compreender a realidade das transformações sociais ocorridas na sociedade. Mais que compreender, mas formar educadores e educadoras, lutadores e construtores de outro modelo de sociedade. Trazer essas pesquisas, dentre tantas outras, que têm compromisso com a pesquisa, com a transformação, com a ação, desenvolvidas em contextos institucionais, universitários em que vários movimentos, vários coletivos, vários sujeitos são implicados é fundamental como proposta de resistência e de luta, portanto aqui o diálogo será exemplificado por estas contribuições tecidas na luta pela Educação do Campo.

Assim sendo, uma contribuição possível na defesa do projeto de Educação do campo é que se saiba que ele é um projeto em disputa, é fundamental

ter ciência de que por trás há um debate latente da luta de classe. E uma das estratégias defendidas é ter consciência política e ideológica de qual bandeira estamos defendendo e quais são os princípios e especificidades desta luta. Sem identificar, de fato, o que deve ser defendido na Educação do Campo e quais são seus elementos essenciais, fundantes, estruturantes e dialéticos é impossível se fazer Educação do Campo, muito menos Educadores do Campo. Não é possível estar no centro desse projeto de disputa sem ter consciência de que é lutando que se faz luta, sem que se saiba por que está lutando, contra o que está lutando e com quem devemos lutar.

Para isso, outra contribuição é no âmbito do desenvolvimento da pesquisa científica nas Universidades, é a relevância da construção de pesquisa científica de formação que tenha como marco da centralidade uma perspectiva dialética, com uma abordagem que tenha dentro das suas possibilidades não uma pesquisa de intervenção, de algo pronto, mas de algo que construa com os pares, uma escuta sensível, na perspectiva da pesquisa-ação, da pesquisa-formação, sem, é claro, descaracterizar outras metodologias, outras abordagens, mas que tenha uma práxis, uma pesquisa e ação que transforma, que construa, uma pesquisa em que os pesquisadores também participem do seu processo de construção dialeticamente.

Outra construção possível é que para que se defenda a Educação do Campo há de se defender a Escola do Campo, que é um espaço de luta e de disputa. Contudo, é fundamental que se saiba que escola é essa que se está defendendo, em qual território ela está e a serviço de quem e como ela deve trazer essa questão da identidade de Escola do Campo, sobretudo, por meio da construção do Projeto Político Pedagógico. Este que deve ser feito por diversas mãos, camponesas, da comunidade, dos estudantes, dos docentes, dos gestores, das políticas públicas para que se saiba que terra, qual chão nós estamos defendendo neste Projeto Político Pedagógico. Ressaltando-se aqui a importância de um PPP de Escola do campo que deve ser construído voltado para uma política e uma abordagem da Educação do Campo de forma colaborativa, democrática, dialética e revisitado e revisado quantas vezes a dinâmica, a prática e a própria história, enquanto sujeitos históricos e sociais, se fizer necessário.

Portanto, defender esse projeto de disputa é defender as políticas públicas da Educação do Campo, dentre elas, o PRONERA - Programa Nacional de Edu-

cação na Reforma Agrária, o qual tem conseguido mostrar, na prática, que uma nova forma de pensar e construir educação é possível e que é nesse caminho que se constrói outro projeto societário. Defender o PRONERA, enquanto política pública, é defender todos os avanços conseguidos na última década, dos resultados, das contribuições do que representou na luta pela Educação do Campo e pelo que ainda representa para as pautas das questões agrárias, estas pano de fundo desse projeto de disputa. O PRONERA foi e é a materialização das conquistas da luta dos Movimentos Sociais do Campo por possibilitar uma construção não para, mas com os sujeitos camponeses visando à supressão das históricas desigualdades que lhes foram impostas pelo projeto societário de hegemonia.

Aos Educadores e Educadoras do Campo, lutadores, que defendem essa Escola do Campo no Campo e de direito é hora de lutar, lutando pela Escola democrática e de Direito que emancipa os sujeitos do Campo. E essa construção é feita de muitas mãos o tempo todo num processo de consciência e vigilância política no sentido de olhar para o mundo, olhar para o Brasil e olhar para o contexto histórico, olhar para os momentos na definição de gestores municipais, estaduais, defensores de fato de um projeto democrático e de inclusão. Não podemos, enquanto militantes da Educação do Campo, permitir neste período histórico retrocessos na nossa luta, precisamos sim reafirmar nosso compromisso na defesa da nossa Escola do Campo, território de resistência do povo camponês.

Referências

ALCÂNTARA, Francisco Helson do Carmo. **20 anos de PRONERA: as contribuições para a educação do campo no Maranhão**. 2019. 100 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2019.

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S. e MOLINA. M. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO. M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, 2007, 27.72: 157-176.

ARROYO. M. G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Brasília, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº2.

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, n. 5, nov. 2010.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C. JESUS, Sônia M.S.A. (ORGS.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília, 2004. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 5.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. Educar: Ajudar os homens e as mulheres a dizerem sua palavra. **Instituto Humanistas Unisinos (IHU) on-line**, São Paulo, ano 02, nº 38, 2002.
- FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Célia de Abreu; MOLINA, Mônica Castagna. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85. p. 17-31, abr. 2011.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak; SANTOS, Fernanda Ferreira dos. Projeto Político Pedagógico: instrumento de luta e transformação. **Revista Presença Pedagógica**, UFM Belo Horizonte, v.22. n.132 p. 28-29, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária**. II PNERA. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf . Acesso em: 24 nov. 2016.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo.

Pensamento Educacional, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 191-129, 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção capitalista. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MAZZETTO, Carlos Eduardo Silva. **Os cerrados e a sustentabilidade: territorialidades em tensão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665>

MOLINA, M. C.; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C.; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do campo e política pública para além do capital: hegemônias em disputa**. 2009. 301 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

PRONERA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Incra/MDA, 2010.

QUEIROZ, João B. P. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissionalizante**. 2004. 210 f. Tese do Doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

ROCHA, Gilda Rodrigues. **A formação docente como estratégia de mobilização e afirmação da escola do campo no Distrito de Itapiru, município de Rubim, MG**. 2018. 107f. Relatório científico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – UFRB, Amargosa, BA.

SANTOS, Fernanda Ferreira dos. **O projeto político pedagógico da Escola Família do Alto Rio Pardo Norte de Minas Gerais: um projeto de educação em disputa**. (Dissertação) Mestrado profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Vol. 9, n. 1, 2014.

A construção do PPP da escola estadual Lídio Almeida

Ana Elisa Antunes de Oliveira
Terciana Vidal Moura

Introdução

O presente capítulo é resultado da pesquisa intitulada Projeto Político-Pedagógico e a construção da Escola do Campo: desafios e possibilidades na Escola Estadual Lídio Almeida no distrito de Itapiru, Rubim/MG, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Foi realizada na Escola Estadual Lídio Almeida (EELA), localizada no distrito de Itapiru, município de Rubim/MG no Vale do Jequitinhonha. Ancorou-se metodologicamente na pesquisa qualitativa e no processo de Pesquisa-Ação². A pesquisa foi concluída em setembro de 2019 e teve por objetivo contribuir na ressignificação do PPP da EELA tendo como pilares a incorporação dos saberes e fazeres do campo. Destarte, recorreu à construção de ações coletivas para que a escola pudesse reconhecer e refletir a identidade da escola do campo, tendo os princípios da Educação do Campo como eixos norteadores. O movimento de *investiga-ação* surgiu ao identificar que a escola, apesar de ser reconhecida como escola do campo pelas Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais, mantinha seu Projeto Político-Pedagógico sem nenhuma relação com a realidade do campo.

Construir um Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo pressupõe uma ruptura com modelo vigente de escola, de educação e de sociedade. Sendo assim, é necessário que o coletivo escolar repense sua organização Político-Pedagógica de modo que construam práticas que colaborem com uma educação para transformação social dos sujeitos envolvidos no e fora do ambiente escolar.

A Educação do Campo pensa um Projeto Político-Pedagógico que contemple para além dos muros da escola, que possa articular ações que rompam com a prática de educação bancária, que segundo Freire (1987), além de fragmentar o ensino, coloca o professor na condição de quem sabe tudo e os estudantes como

2 - O texto escrito na terceira pessoa representa a construção coletiva da Pesquisa-Ação.

meros receptores, esvaziando o processo educativo de sua formação crítica e de transformação social.

Trazemos neste texto os desafios vivenciados pela EELA enquanto escola inserida na totalidade de contradições da sociedade na busca de construir uma nova identidade, agora enquanto Escola no/do Campo. O olhar sobre a pesquisa tendo como horizonte a construção de diálogos que pudessem contribuir para que a EELA se constituísse enquanto escola vinculada à vida real dos sujeitos que dela fazem parte, não no sentido de apenas representar as necessidades e interesses do seu cotidiano, mas ampliar o olhar sobre a realidade concreta na diversidade de questões que a vida lhes impõe.

O PPP da Escola do Campo

As discussões tecidas na pesquisa tiveram como entendimento a denominação Projeto Político-Pedagógico como expressão carregada de significados. Projeto, porque almeja a alteração da realidade por meio da construção coletiva de ações transformadoras. Político, porque traz na sua essência a construção de ações participativas, dialógicas e democráticas, reduzindo as possibilidades de interpretações distorcidas de restringir o projeto a uma tarefa a qual somente especialistas podem elaborar. Pedagógico, porque constitui todo seu processo de ações educativas com potencial de construir conhecimentos significativos.

Para Vasconcellos (2009), o PPP constitui como plano global da escola, onde o coletivo sistematiza o planejamento de suas ações pedagógicas, do que se deseja concretizar para melhoria do processo de ensino aprendizagem. Ressalta que o PPP é um instrumento dinâmico, tendo sua construção coletiva vinculada ao resgate do sentido humano, científico e libertador do planejamento.

Para Veiga (2003), o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico como um todo, portanto vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades pedagógicas, tem a ver com a organização global, incluindo sua relação com o contexto social imediato, buscando potencializar a visão de totalidade. O projeto construído de modo democrático e dialógico visa superar os conflitos, eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias que permeiam as relações no interior da escola.

O eixo central de um PPP é a consolidação de uma escola democrática tendo na construção coletiva e participativa a garantia de que representa os an-

seios e necessidades da comunidade, portanto é a oportunidade de a escola tomar nas mãos com a participação e o compromisso de todos a sua auto-organização político pedagógica. Nesse sentido, Freire (1991) ressalta que não há projeto pedagógico neutro e apresenta mecanismos para garantia de participação e envolvimento da comunidade.

[...] não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história [...] (FREIRE, 1991, p.16).

A Educação do Campo nasce da luta dos camponeses por outro modelo de educação, de escola e sociedade, portanto, com princípios definidos e atrelados ao movimento que a produziu, "protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (CALDART, 2012, p. 257). Esse movimento de afirmação da Educação do Campo não se constitui em águas tranquilas, "reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só de produção agrícola" (CALDART, 2004, p. 16) tem sido um desafio constante para os povos do campo e ocorre sobre dois grandes focos de tensões e contradições.

O primeiro e principal está na própria dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vem do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos. O segundo diz respeito a relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre Movimentos Sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado (CALDART, 2009, p.47).

De acordo com Caldart (2009), o primeiro grande foco de tensões e contradições tem se constituído através do agronegócio, que além da representação política e econômica do capital no campo, tem feito também uma disputa ideológica na sociedade, tendo o agronegócio como modelo ideal de desenvolvimento do campo. O segundo, os sujeitos do campo entram na disputa de políticas públicas no espaço dominado pela outra classe, isso implica riscos

de cooptação e perda de radicalidade. Para a autora, a construção de outro projeto de campo só é possível ampliando as lutas, as alianças e principalmente incluir na agenda de lutas a democratização do Estado, mesmo com todas as contradições que isso implica.

Assim sendo, a Escola do Campo se encontra dentro dessa realidade, vivenciando com seu coletivo todas as contradições que a sociedade capitalista a impõe com seu projeto de campo fortalecido pelo capital, tendo o agronegócio como instrumento de sua representação política e econômica. A concepção de desenvolvimento do campo a partir da lógica capitalista se fortalece e adentra fortemente o espaço escolar, sendo fundamental a construção de caminhos para que a Escola do Campo se fortaleça enquanto instrumento de luta, demarcando as diferenças sociais, políticas e econômicas que esse projeto de campo do capital representa.

Sendo essa a realidade concreta de existência da Educação do Campo, os trabalhadores e trabalhadoras rurais, organizados nos Movimentos Sociais, vão delineando novas trilhas de contrapor ao modelo de desenvolvimento industrial do campo e de educação submetida à lógica de reprodução do capital. A Educação do Campo torna-se, então, instrumento fundamental para a compreensão e a superação do modelo de desenvolvimento capitalista baseado na exploração, opressão, injustiça e exclusão da população do campo. Portanto, os fundamentos dessa proposta educativa precisam ser largamente difundidos e discutidos pelos sujeitos que atuam na escola, principalmente nas escolas do campo: gestores, supervisores, professores dentre outros, de modo a compreender a problemática e assim repensar a prática pedagógica que nelas se desenvolvem.

A Educação do Campo tem como princípio pensar a organização político pedagógica da Escola do Campo a partir da participação e envolvimento de educandos, educadores, comunidade, Movimentos Sociais para que possam construir coletivamente caminhos de fortalecimento e valorização da vida camponesa, ou seja, ancorado nos princípios e concepções pedagógicas próprias da Educação do Campo, como estabelecido no artigo 2º do Decreto 7.352/2010. Organizar a escola política e pedagogicamente à luz dos princípios da Educação do Campo é construir um caminho que "atenda aos interesses, a política, a cultura e a econo-

mia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo” (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2009, p. 53). Portanto, as Escolas do Campo precisam ser pensadas política e pedagogicamente pelos povos do campo, incorporando sua história, seus saberes, sua cultura, seu jeito e principalmente suas lutas na construção de outro modelo de campo e de sociedade.

Neste sentido, é preciso construir e garantir uma educação que tenha base teórica que possibilite aos camponeses uma formação humana e integral, que seja socializado com a classe trabalhadora o conhecimento construído historicamente para que possam coletivamente construir caminhos para o rompimento com a organização pedagógica escolar própria da sociedade capitalista, cujo objetivo é a reprodução das desigualdades via formação escolar, ou seja, é preciso construir com os trabalhadores e trabalhadoras rurais e seus movimentos uma formação política para que possam participar ativamente enquanto sujeitos ativos na luta de classes e assim defender os interesses dos povos do campo por uma vida digna e uma educação que atenda as suas especificidades enquanto classe trabalhadora.

Todos esses horizontes fizeram parte da construção da pesquisa e foi com esse sentimento e necessidade de lutar por uma educação emancipatória que construímos os caminhos metodológicos. Ancorada nesses elementos constitutivos da Educação do Campo é que foi pensada e construída, coletivamente, a pesquisa, conforme apresentaremos.

Trilhas Metodológicas

A pesquisa ancorou-se em uma abordagem qualitativa, entendendo-a como a que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, objetivando a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), na pesquisa qualitativa, os valores, crenças, aspirações e atitudes não se enfatizam como quantidades, e sim como universo de significados a serem analisados, discutidos e interpretados de modo que possibilitem estabelecer relações entre os sujeitos e o objeto da pesquisa.

Diante da realidade encontrada na EELA e como parte integrante do corpo docente, não foi possível pensar em outro caminho metodológico que não fosse

o da pesquisa-ação, por entendê-la como um tipo de pesquisa social que permite conceber e realizar uma estreita ligação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2000), pois, como o próprio nome diz, a pesquisa-ação busca unificar à pesquisa a ação, ou seja, compreender e desenvolver o conhecimento como parte da prática. Foram as trilhas apontadas pelo coletivo que conduziram todo o caminhar da Pesquisa-Ação, sendo este coletivo os protagonistas de todo processo investigativo, construindo e reconstruindo seus saberes de modo a ressignificar o PPP como instrumento de luta e norteador das práticas pedagógicas.

A proposta de Pesquisa-Ação alicerçada em práticas participativas concretas pode categorizar-se como democrática, pois possibilita a participação dos sujeitos em sua plenitude, atuando como protagonistas e não apenas como realizadores de atividades na qual desconhecem as intencionalidades. Participar significa dialogar, problematizar e decidir coletivamente, ou seja, participar vai além do ouvir e do falar é "estar presente na História e não simplesmente nela estar representado" (FREIRE, 1996, p. 75).

O método de pesquisa-ação, conforme ressalta Thiollent (2000), se constitui da resolução de um problema coletivo no qual a interação de todos os sujeitos de modo cooperativo e participativo é elemento fundante desse método de investigação. Esse movimento que o método proporciona contribuiu para compreender melhor a realidade e nela atuar coletivamente. De acordo com Elliott (1998), uma das características relevantes da Pesquisa-Ação é o coletivo perceber possibilidade de mudanças em determinadas situações sociais desafiadoras, neste caso, a EELA se encontra na travessia de escola rural para escola do campo necessitando reelaborar seu PPP na perspectiva da Educação do Campo. Essa situação apresentou como um grande desafio aquele coletivo, uma vez que, o reconhecimento enquanto escola do campo constituiu-se verticalmente, sem nenhuma outra política para viabilizar essa construção além do seu reconhecimento institucional.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como instrumentos para leitura e problematização da realidade, observação participante, análise documental, aplicação de questionário, círculo de cultura e roda de conversa na pers-

pectiva de viabilizar ao grupo elementos para problematizar, refletir e construir coletivamente respostas e ações para pensarmos o PPP a partir da realidade da comunidade e seus sujeitos, e ao mesmo tempo, contribuir para construção de novos conhecimentos.

Como parte integrante do corpo docente, a observação participante se fez presente durante todo processo de investigação, colaborou para analisar, desvendar e compreender as contradições existentes no cotidiano escolar. As observações se constituíram em momentos de conversas informais, reuniões pedagógicas, atividades festivas de modo a compreender os desafios da EELA para se tornar uma Escola no/do Campo.

As trilhas metodológicas realizadas trouxeram elementos significativos para se pensar a construção da Escola do Campo e seu Projeto Político-Pedagógico. A pesquisa foi construída no chão da escola, da realidade concreta ali encontrada e da reflexão crítica e coletiva, onde foram trilhados caminhos apontados pelo coletivo como necessários e capazes de viabilizar a construção dessa nova identidade. Esse movimento proporcionado pela Pesquisa-Ação e a utilização instrumentos com potencial de mobilização e emancipação viabilizam e fortalecem as lutas para efetivação da Educação do Campo. Mostram a relevância de um trabalho construído coletivamente, onde os sujeitos são os protagonistas da construção de práticas colaborativas, emancipatórias tendo como objetivo a transformação da realidade escolar.

O campo empírico da investigação foi a Escola Estadual Lídio Almeida, que em 2018 atendia a 131 estudantes nos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Destes, 75 eram de comunidades rurais e 58 residem no próprio distrito. Para atendimento desse quantitativo de estudantes, a escola possuía 22 funcionários. Participaram da pesquisa 15 professores, 01 supervisora e a diretora. Vale ressaltar que durante a pesquisa houve uma rotatividade de participantes, uma vez que o quadro docente se constituía de uma minoria de servidores efetivos.

A Escola Estadual Lídio Almeida, a EELA, está localizada no distrito de Itapiru, município de Rubim/MG, no Vale do Jequitinhonha, região marcada pelo latifúndio e a ausência de políticas públicas. A sua criação data da década de 1960, tendo o nome do seu fundador, fazendeiro da região. Inicialmente foi ofertado o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, atendendo crianças do próprio distrito e seus

arredores. Atualmente a escola oferta o Ensino Fundamental II e Ensino Médio no turno matutino, tendo o aumento de público devido ao fechamento das escolas rurais e a oferta do Ensino Médio, que até o ano de 2008 era ofertado somente na sede do município. Seu público se constitui de cinco comunidades rurais e do distrito, tendo o transporte escolar como forma de acesso, tanto para estudantes como para a maioria do seu corpo docente. Os estudantes são em sua maioria filhos e filhas de vaqueiros e agregados nas fazendas. Essa relação de trabalho gera um cenário de migração constante, tendo na rotatividade das famílias características peculiares, pois os estudantes mudam frequentemente de rota ou até mesmo de escola. Essa característica apresenta os moldes do território em que a EELA está inserida, onde o latifúndio se constitui como elemento de empobrecimento do povo camponês que, sem ter um pedaço de chão para habitar e produzir seu sustento, vive os desafios de uma vida sem trabalho, sem terra, sem garantia e estabilidade na educação dos seus filhos e filhas.

O agronegócio, representação econômica e política do capital no campo e sua lógica de pensar o campo como lugar do negócio, baseado especificamente no crescimento da produção a partir de uma estratégia predominantemente quantitativa, não inclui a necessidade desses territórios da existência de escolas ou impõe subserviências do seu modelo de desenvolvimento as já existentes. Pensar o desenvolvimento do campo sobre a perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que resistem ao modelo do capital é pensar o campo no seu desenvolvimento sustentável e pleno, tendo os camponeses como protagonistas dessa construção. Portanto, não se pode pensar a Escola do Campo de “forma e conteúdo que valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma educação despolitizada, asséptica” (CALDART, 2009, p. 46), mas pautada à luz dos interesses do povo camponês e suas lutas.

Os dados encontrados na análise documental do PPP e as respostas apresentadas no questionário deram o pontapé inicial para a Pesquisa-Ação. Naqueles dados a única menção ao campo era quanto à origem dos estudantes e no questionário utilizado foi possível identificar o perfil docente, a compreensão do grupo sobre Educação do Campo, Escola do Campo e PPP. Havia ali um antagonismo entre o que propunha o PPP e as respostas dos docentes, bem como ausência do reconhecimento enquanto Escola do Campo, fazendo referência a isso

meramente pelo fato de seus estudantes residirem no campo. Esses achados serviram de base para construção do Círculo de Cultura, onde foram apresentados e discutidos com o coletivo de modo que pudessem consolidar suas percepções sobre a realidade escolar.

Círculo de Cultura

Sobre esses pilares de compreensão do PPP foi identificado o Círculo de Cultura como instrumento com grande potencial dialógico e participativo capaz de viabilizar as discussões com o coletivo da EELA para que juntos pudessem pensar em caminhos possíveis para ressignificar o PPP e assim construirmos, coletivamente, a identidade de Escola do Campo.

O Círculo de Cultura foi realizado no espaço escolar, com mesas em círculo, forradas com tecido de chita, cópias do PPP da escola e livros com temáticas e discussões da Educação do Campo. Contou com a participação de cinco professoras, três professores, a supervisora e secretária, também professora na escola. Como proposto por Freire (1967), se constituiu como espaço onde o diálogo foi o condutor de todo o processo, rompendo com a ideia de encontros para repasse de conhecimento e sim de construção coletiva do saber, rompendo assim com a lógica tradicional de produção do conhecimento.

Essa mudança de paradigma que o Círculo de Cultura oferece possibilitou a construção estratégica de ação política libertadora, favoreceu para que o grupo pudesse participar ativamente, expressando suas impressões, conceitos e opiniões. Permitiu que todos os sujeitos imergissem no diálogo, num movimento de reflexão-ação na tentativa e no desejo de interpretar e transformar a realidade escolar, tornando-se assim atores históricos, reflexivos e atuantes, construtores do caminhar da EELA nessa construção de Educação do Campo.

Seguindo os ensinamentos de Freire (1967) na condução do processo, as discussões foram conduzidas de modo a não monopolizar as falas e sim propiciar condições favoráveis para a dinamicidade do grupo, tendo como estratégia de incentivo o diálogo, valor ético deste método de trabalho, na perspectiva de contribuir para que o grupo se assumisse e percebesse como detentores de sua história, de sua cultura, do seu destino.

Esse movimento da pesquisa-ação mediado pelo Círculo de Cultura tem como fundamento a transformação da realidade, dessa maneira, enquanto parte constituinte do quadro docente e militante da Educação do Campo foi uma oportunidade de contribuir e fortalecer as lutas camponesas por outro modelo de campo, de escola e de sociedade. Nesse sentido, não foi possível desvencilhar todas as marcas trazidas da trajetória enquanto educadora, militante e pesquisadora, afinal, é preciso assumir o papel, enquanto sujeitos que fazem e refazem o mundo.

As discussões realizadas no Círculo de Cultura surgem a partir das discordâncias nos achados na análise do PPP, das respostas disponibilizadas no questionário, bem como dos diálogos informais tecidos com o grupo. Verificou-se que não havia um consenso no que se refere à concepção de Educação do Campo, Escola do Campo e de que maneira o Projeto Político-Pedagógico está alinhado aos princípios da Educação do Campo. Os dados foram compartilhados com o coletivo para juntos construir concepções alinhadas e assim trilhar caminhos de superação. As discussões do Círculo de Cultura foram construídas a partir de três provocações: **Onde estamos?** Ou seja, como está o PPP da EELA? A EELA é uma Escola do Campo? **Para onde queremos ir?** É nosso desejo tornar a EELA uma Escola do Campo? **O que faremos para que a EELA se torne uma Escola do Campo?** Foram esses questionamentos que apresentaram as trilhas para que o grupo pudesse refletir sobre a realidade escolar e apresentar horizontes para a construção da Escola do Campo.

É salutar trazer alguns diálogos, depoimentos como o da participante CJ, que ao apreciar o PPP da escola que estava sobre a mesa, sinaliza ter participado da elaboração do projeto em 2014 a pedido da Superintendência Regional de Ensino (SRE), porém, com prazo curto, não tiveram tempo hábil para mobilizar a comunidade escolar, sendo feito, então, por ela que era supervisora na época e mais uns dois colegas professores. O relato da educadora apresentou brilhantemente o cenário ao primeiro questionamento, onde estamos? A fala da professora revela a dicotomia presente no espaço escolar entre o planejamento das atividades pedagógicas e o projeto escolar que em suma deve apresentar os caminhos a serem percorridos pela escola de modo a cumprir as funções mais amplas atribuídas socialmente a essa instituição.

Elaborar um Projeto Político-Pedagógico perpassado por essa relação dicotômica representa o seu esvaziamento político e pedagógico e se reduz à mera exigência burocrática, destituindo desse instrumento caminho importante para elevação da autonomia da escola. É preciso fortalecer o entendimento do Projeto Político-Pedagógico como instrumento fundamental capaz de elevar a autonomia da escola, como é garantido na LDB, nos artigos 12, incisos I e II, artigo 14 incisos I e II, e artigo 15, onde se possibilita aos estabelecimentos de ensino romper com a tradição centralizadora e patrimonialista de gestão, abrir caminhos para que a escola ouse na construção democrática de sua organização. Entretanto, mesmo com a flexibilidade da lei, os sistemas de ensino pouco ousaram na sua (re)organização. Para Caria (2011), a relação institucional que os gestores do sistema de ensino têm com a escola regulada por estruturas burocráticas que não se reinventaram contribui para o agravamento da crise de sentido e método das escolas públicas, dificultando assumirem-se como núcleo gestor do seu próprio Projeto Político-Pedagógico. Diante disso, o grupo se posiciona, reconhece a importância e necessidade dessa (re)elaboração, alinha coletivamente as concepções sobre PPP, sua finalidade e principalmente a importância de construir caminhos para dar voz a toda comunidade escolar.

As inquietações do grupo se intensificaram na medida em que as questões se aproximaram de discussões da Educação do Campo. Foram apresentadas as respostas do questionário e análise parcial do PPP sobre as concepções do grupo de Escola do Campo e em que medida o Projeto Político-Pedagógico atende as especificidades da Escola do Campo. Havia um desencontro quanto a esses questionamentos, alguns disseram que o PPP atendia as especificidades, outros disseram que atendia parcialmente e outros que não atendia. Estava aberto o diálogo.

Quanto à concepção de Escola do Campo, a maioria respondeu que para ser uma Escola do Campo seu público tem de ser predominantemente oriundo do campo. Diante desses desencontros, para que juntos pudessem refletir sobre as implicações que essa concepção representa, foi feita a seguinte provocação: a EELA é uma Escola do Campo? O grupo dialoga, mas não avança à compreensão de que a identidade da Escola do Campo é "definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva" (BRASIL, 2002), ou seja, a identidade da Escola do Campo é definida pelo modo de vida dos sujeitos que dela fazem parte.

Percebe-se nos diálogos que o coletivo possui resistência em assumir a identidade da escola e talvez por isso tem dificuldade em fazer a leitura da realidade tal qual ela é constituída. Entendem que para a afirmação dessa identidade são necessárias proposições institucionais, ou seja, um reconhecimento e valorização impostos verticalmente, como apresentado no depoimento da educadora CN:

O que estou vendo aí agora é que se realmente eles não reconhecerem lá em cima que aqui é uma Escola do Campo, não vai ter nada de diferente aqui. Pra ela, pras coisas mudarem na nossa escola e pra ela ficar uma escola diferenciada, lá em cima ela tem que ser reconhecida como Escola do Campo (Educadora CN, 23 de novembro de 2018).

Pensar a construção da Escola do Campo sob esta perspectiva vertical representa estar em posição quase inerte, anulando a materialidade em que a escola está inserida, os sujeitos que a compõem, seus saberes, seus modos de vida e principalmente suas lutas. Quem deve reconhecer e valorizar nossa identidade? Fizemos mais esta provocação para que o grupo pudesse aprofundar suas reflexões e reconhecer que é no chão da escola, com a participação dos sujeitos, da comunidade, a partir da realidade material da vida camponesa que se constrói a identidade da Escola do Campo. O depoimento da educadora VS traz claramente essa realidade, ao lembrar o período em que trabalhou em outro município em uma Escola do Campo.

[...] Quando fez a capacitação com a gente, com o olhar do campo, a gente trabalhava pro campo. A gente ficava na escola, fazia visitas de campo para conhecer a realidade de nossos alunos, para trabalhar o que estava dentro da realidade deles, entendeu? Tinha um (pausa) um trabalho desenvolvido (Educadora VS, 23 de novembro de 2018).

É a vida sociocultural camponesa, suas lutas que precisam estar dentro da escola, por meio do calendário, do currículo, na formação dos professores, pois são esses elementos pedagógicos organizados no instrumento maior que é o PPP que irão viabilizar a construção da identidade da Escola do Campo. Dentro dessa compreensão, os povos do campo, articulados com seus Movimentos Sociais, se mantêm em estado de luta pela construção e ampliação de uma educação de qualidade, ampla, ligada aos objetivos de emancipação humana, que atenda aos interesses da classe trabalhadora rompendo com a educação por décadas oferecida à população camponesa, esvaziada de conteúdos científicos,

despolitizada. É nessa perspectiva de educação que emancipa que precisa ser construído o PPP da Escola do Campo e para que tenha legitimidade é fundamental a participação de toda a comunidade escolar, como sinaliza a educadora MF (2018), que se inicie o estudo em conjunto, coletivamente, como equipe! Como estão no momento, reunidos, dialogando, cada um trazendo suas contribuições.

Apossados da compreensão da identidade da Escola do Campo, da importância e necessidade de ressignificar coletivamente o seu PPP, o grupo sinaliza os desafios para construção desse novo caminhar, da necessidade de se apropriarem da concepção de Educação do Campo e Escola do Campo. As inquietações neste momento são muitas e aparecem os questionamentos: *"quais as implicações dessa mudança? O que irá mudar pedagogicamente, o calendário? Essa Educação do Campo vai servir para os meninos pra quê? Essa mudança vai ajudar o aluno objetivamente atingir o resultado, que é passar no vestibular?"*. Nesse momento o grupo permanece em silêncio por alguns segundos e a educadora MF (2018) se manifesta: *"Eu só posso responder isso se eu souber como a Escola do Campo funciona. Se eu não sei como é que é, como vou saber no que ela vai ajudar o aluno?"*. Diante dessa provocação, a educadora DQ (2018) sugere a visita a uma Escola do Campo que já tenha um trabalho desenvolvido sob a perspectiva da Educação do Campo.

O movimento do grupo no Círculo de Cultura teve o diálogo como elemento provocativo e, ao olhar para a realidade, para os problemas, buscou refletir e assim construir caminhos de superação, essa trilha pode ser entendida por meio das palavras de Martins (2002, p. 23): *"os problemas sociais não poderão ser resolvidos se não forem desvendados inteiramente por quem se inquieta com sua ocorrência e atua no sentido de superá-los"*. Nesse processo o diálogo assumiu chamamento a favor da valorização do falar e do ouvir e, ainda, como provocador da ação pelas palavras que coletivamente tornaram-se palavra-ação, atividade humana capaz de transformar a realidade.

Foi possível experienciar na realização do Círculo de Cultura que indagar o sujeito desperta nele potencialidades e estimula sua capacidade de decidir, de optar, de escolher (FREIRE, 1981) e, ao praticar sua liberdade de escolha, não muda apenas o desejado, mas sua posição diante do mundo, tornando protagonista da ação. O Círculo de Cultura como espaço educativo viabilizou a transição de diferentes modos de pensar, de se expressar, tendo o diálogo como

elemento que potencializa a reflexão e a construção de ações coletivas de transformação.

O Círculo de Cultura, como instrumento com potencial de problematizar a realidade e construir coletivamente ações de libertação, cumpre seu propósito quando o grupo apresenta a visita a uma Escola do Campo como ação capaz de materializar os conhecimentos sobre a Educação do Campo e assim ampliar as possibilidades de ressignificar o PPP à luz dos interesses do povo camponês. Os desafios vivenciados pela EELA serviram de bússola para se pensar os passos da pesquisa, no qual o Círculo de Cultura se apresentou como instrumento de grande potencial para viabilizar os diálogos e articular ações capazes de ampliar a compreensão do grupo acerca da concepção de Educação do Campo para assim ressignificar suas práticas pedagógicas.

Visita de Campo e Rodas de Conversa

As questões norteadoras do Círculo de Cultura, *Somos uma Escola do Campo? Queremos que a EELA seja uma Escola do Campo? O que faremos para que a EELA se torne uma Escola do Campo?*, possibilitaram que aquele coletivo entendesse que seria preciso avançar na compreensão da concepção de Educação do Campo e Escola do Campo. Dessas discussões e ponderações aquele coletivo aponta e sugere a visita a uma Escola Família Agrícola como um caminho possível nesta construção. A partir desse direcionamento foi organizada visita à EFA Bontempo, localizada no município de Itaobim/MG, com o objetivo de compreender a organização pedagógica e a gestão da Escola do Campo. A escolha da EFA Bontempo se deu por ser a escola do campo que temos como referência na região. Por sugestão do grupo, foi incluído na visita pedagógica o passeio a duas Comunidades Rurais do Pasmado, pertencentes ao município de Itaobim/MG e Pasmadinho, pertencente ao município de Itinga /MG, para apreciação do artesanato e as pinturas artísticas nas casas das comunidades.

A Roda de Conversa foi o instrumento utilizado para mediar os diálogos que ocorreram na EFA. De acordo com Mélló et al. (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática e, por meio do diálogo, os participantes apresentam suas elaborações, estimulando outras pessoas a falarem, criando um espaço de pensar compartilhado. Possibilitam ainda a ressignificação

de saberes e sentidos sobre suas experiências, tornando-se atores históricos, críticos e reflexivos.

A visita à EFA Bontempo e às Comunidades Rurais aconteceu em fevereiro do ano de 2019, foi realizada em dois dias. No primeiro dia, visita às Comunidades Rurais e Roda de Conversa com os estudantes da EFA. No segundo dia, Roda de Conversa com o corpo docente e gestão. Contou com 24 participantes, sendo 11 docentes da Escola Estadual Lídio Almeida, 03 docentes da Escola Municipal Justino Alves³, 08 estudantes do Ensino Médio da EELA, 01 graduando em Educação do Campo pela UFMG, bolsista PIBID⁴ e que realizava atividades na EELA e uma convidada externa⁵, professora mestra da rede estadual de educação que iniciou no ano de 2017 os primeiros diálogos de Educação do Campo na EELA.

Para realização da atividade foi necessário articular parcerias com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaobim, com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Rubim e com a EFA Bontempo. A visita teve como objetivos conhecer e refletir sobre os objetivos e as práticas pedagógicas da Escola do Campo, compreender a organização pedagógica da Escola do Campo a partir da Formação em Alternância buscando entender como se institui a relação escola-comunidade na gestão democrática da Escola do Campo, bem como compreender como se constitui o Projeto Político-Pedagógico e o currículo da Escola do Campo.

Incorporar a visita às comunidades foi uma maneira de tornar a atividade mais leve e atrativa, não era o foco da Pesquisa-Ação, entretanto, a realidade ali encontrada proporcionou ao grupo a oportunidade de refletir e desvelar a dicotomia existente no Vale do Jequitinhonha, território constituinte da pesquisa. Foi possível identificar e reafirmar os sérios problemas de ordem socioeconômica existentes, como revelam os indicadores sociais, mas por outro lado a resistência e luta de um povo pela sobrevivência simbolizada e materializada por meio das riquezas culturais que se manifestam de várias formas nesse território.

3 - Foi incorporada nesta atividade a Escola Municipal Justino Alves, localizada também no distrito de Itapiru/Rubim mediante seu reconhecimento pelas Diretrizes Estaduais como Escola do Campo e estava/está também nesta caminhada para se constituir como tal.

4 - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das iniciativas de política de formação inicial de docentes, criado pelo Decreto nº 7.219/2010, visa à valorização do magistério.

5 - Rocha (2018) realizou pesquisa de mestrado na EELA.

A Comunidade Rural do Pasmado, escolhida para visita, pertence ao município de Itaobim/MG, local de confecção e comercialização do artesanato e o distrito de Pasmadinho faz parte do município de Itinga/MG, comunidade que teve seu espaço modificado mediante a pintura de suas casas. O artesanato é um fenômeno sociocultural e econômico da Comunidade Rural do Pasmado como de toda a região do Vale do Jequitinhonha. A atividade artesanal faz parte tanto do sustento das famílias da comunidade quanto do sustento da identidade e da cultura da região. A implementação de políticas públicas possibilita a melhoria das condições de vida da comunidade, da região, como mantém a preservação da cultura dos povos do Vale. Na comunidade do Pasmadinho foi desenvolvido um projeto cultural onde todas as casas foram pintadas. O trabalho artístico realizado na comunidade possibilitou a vila de artesãos sair do anonimato e emergir no cenário artístico da região. De acordo com Moraes (2018), o projeto teve como objetivo elevar o estado de ânimo da comunidade, promover a autoestima e a dignidade das pessoas, atraindo um novo olhar para o povoado, que não fosse vinculado à pobreza e à escassez.

O Vale do Jequitinhonha, mais especificamente as comunidades do Pasmado e do Pasmadinho, compreendido a partir de concepções capitalistas constitui-se como vale da pobreza. E ao conhecê-los, verás que é pobre mesmo! Passar pelo Pasmadinho sentindo nos pés a poeira das ruas sem calçamento, visualizar as condições precárias das casas, ouvir os gritos silenciosos da ausência de políticas públicas causou na maioria do grupo indignação, outros não conseguiram controlar as lágrimas que insistiam em cair diante da marginalidade causada pela lógica de um sistema que produz tanta desigualdade. Ao mesmo tempo, esse cenário sensibiliza para a valorização das pequenas coisas, da grandeza do simples, da admiração, da força de um povo que sobrevive diante de tantas adversidades.

A segunda atividade do dia foi a visita à EFA Bontempo localizada na Comunidade Córrego do Brejo I, a 6 km da sede do município de Itaobim/MG. Sua constituição inicia-se através do processo de luta das mulheres e jovens trabalhadoras e trabalhadores rurais do Médio e Baixo Jequitinhonha (PAIXÃO, 2019). Atendia no ano de 2019 a 152 estudantes oriundos de mais de 21 municípios do Vale do Jequitinhonha, sendo em sua maioria do campo, tendo um número pequeno de estudantes do meio urbano. Oferece o Ensino Médio profissionalizante,

tendo como metodologia de ensino a pedagogia da Alternância, onde articula-se a integração dos conhecimentos teóricos e práticos na perspectiva de consolidar uma formação integral e de qualidade.

Nosso primeiro contato com a EFA se constituiu por meio de uma Roda de Conversa com os estudantes, tendo como objetivo conhecer a EFA a partir da perspectiva dos estudantes. De acordo com o diretor, a EFA possui estudantes de 21 municípios circunvizinhos, contemplando mais de 100 comunidades. Sua base pedagógica é a Pedagogia da Alternância, sendo o quantitativo de estudantes divididos em dois períodos entre a escola e as comunidades onde residem, estando presentes naquele momento 50% dos estudantes.

O primeiro elemento que chamou atenção do grupo se deu logo na apresentação, "*Gostaria de desejar as boas vindas e que sejam acolhidos pela "Família" EFA Bontempo*". Referenciar a EFA enquanto "família" sinaliza o tipo de organização pedagógica instituída na escola, onde os sujeitos, embora longe de casa, dos familiares, a escola como espaço de afetividade, companheirismo e responsabilidades, ou seja, a escola propicia a valorização das experiências cotidianas dos estudantes e de seus familiares, bem como da cultura e modo de vida inerente à organização da vida no campo. Foi apresentada pelo diretor a história de constituição da EFA, com objetivo de ressaltar a intrínseca relação de sua existência com os Movimentos Sociais do Campo, Sindicatos, Comunidades Rurais, sendo as perspectivas de sociedade, de campo e de educação dessas organizações que apontam os horizontes de organização do trabalho pedagógico da escola. Diante disso, o perfil dos estudantes precisa estar atrelado a essa perspectiva de educação por meio da sua vinculação com o campo, sendo necessário para ingressar carta de intenções e indicação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais dos municípios.

Para mediar o diálogo com os estudantes, foram feitas, paulatinamente, algumas provocações: por serem oriundos da escola regular, ao chegar à EFA qual diferença vocês perceberam? Qual avaliação fazem da pedagogia adotada? Vocês recomendariam a EFA para alguém? Se recomendam, por qual motivo? O que tem de bom aqui que vocês gostariam que outras pessoas pudessem vir para cá? De acordo com os relatos dos estudantes, a EFA ressignifica os saberes dos camponeses, proporcionando aos jovens construir perspectivas de permanência no campo, como relata uma estudante:

Os dias em casa a gente também estuda e alguns alunos põem tudo em prática que viu aqui na escola. Isso que eu acho mais de diferencial aqui na EFA. Porque tudo que você aprende aqui, põe em prática lá com sua comunidade, com a sua família (Estudante da EFA Bontempo, Roda de Conversa, 2018).

Dessa maneira, a alternância viabiliza e concilia a formação do jovem com os conhecimentos escolares e os saberes familiares, permitindo o fortalecimento dos vínculos com família e com o meio rural. De acordo com Silva (2003), a formação em alternância implica diretamente a atividade produtiva familiar permitindo ao jovem relacionar suas ações, exercitar reflexões de modo que compreenda o porquê e o como das atividades desenvolvidas.

Foi possível perceber nos relatos a valorização dos saberes construídos socialmente na vivência coletiva. O jovem aprende com as situações vivenciadas diariamente com o grupo, tendo que abdicar das suas individualidades para priorizar ações coletivas, como relata o estudante ao referenciar o trabalho coletivo na EFA como elemento significativo para transformar e ressignificar suas ações na comunidade e na própria dinâmica do trabalho familiar. Essas ações diárias realizadas pelos estudantes estão articuladas a valores humanizantes, como solidariedade, democracia, transformação social e não com a simples aplicação, na prática, das aulas teóricas, como acontece nas escolas tradicionais. É possível perceber que a prática pedagógica da EFA ancora-se na perspectiva de educação humana e emancipatória, articulada ao trabalho, à cultura, à vida e aos saberes dos camponeses, utilizando instrumentos que possibilitem ao jovem exercitar ações relativas à vida associativa e comunitária, com objetivo de atuar sobre os interesses do homem do campo.

Um dos questionamentos mais recorrentes entre os professores e professoras da EELA era entender para que serve essa Educação do Campo, e nos depoimentos dos estudantes foi possível identificar os resultados que a prática pedagógica da Escola do Campo vinculada organicamente à dinâmica social do campo e dos camponeses oportuniza. Ouvir dos estudantes a satisfação de estudar em uma escola onde as práticas pedagógicas respeitam e valorizam os seus saberes, ou seja, uma educação com e para o povo do campo, que visa à emancipação de homens e mulheres do campo para que apossados dos conhecimentos construídos historicamente compreendam as contradições sociais para sobre elas atuar, sendo então donos dos seus próprios destinos e não apenas reprodutores do que está posto socialmente.

O segundo dia de atividade foi destinado a conhecer o espaço físico da EFA, que foi apresentado por dois estudantes, como forma de apresentar o protagonismo estudantil no ambiente escolar, posteriormente, uma Roda de Conversa com os docentes e gestor para dialogar sobre as práticas pedagógicas, gestão, e Projeto Político-Pedagógico. Foi apresentado como se constituem as atividades práticas e os conhecimentos construídos, desde produção de insumos orgânicos, técnicas de plantio e cuidados diários. Aprendem a trabalhar com a terra, com as plantas, com os animais e a conviver e interagir com a realidade da vida na roça, associando a prática educativa a sua realidade, possibilitando o aperfeiçoamento dos saberes, sua incorporação na comunidade, estimulando a conscientização política e valorização enquanto camponês, sem, necessariamente, estreitar os vínculos com a cidade.

A realização dessa atividade possibilitou ao coletivo da EELA repensar suas práticas pedagógicas tendo como referência os anseios e necessidades dos estudantes a partir da realidade social em que os mesmos estão inseridos, oportunizando a construção de conhecimentos significativos a sua existência. Nessa perspectiva, o Projeto Político- Pedagógico, sendo o instrumento de referência das ações pedagógicas, deve ser construído tendo como horizonte superar visões parciais, dicotômicas e, principalmente, que tenha clara sua intencionalidade de modo que auxilie os docentes na construção dos seus planejamentos.

A Roda de Conversa com os docentes e o gestor foi um momento de detalhamento de como são construídos, organizados e utilizados os instrumentos pedagógicos da EFA e como podemos adaptá-los à realidade da EELA para que a mesma se fortaleça e tenha segurança para ressignificar seu PPP e assim constituir-se enquanto escola de direito para os estudantes camponeses. Foi apresentado o corpo docente da EFA, dando relevância para o perfil e a formação acadêmica como forma de afirmar que para a constituição da Escola do Campo esse elemento é importante. Na compreensão de Arroyo (2007), para atuar como docente na escola no/do campo, é fundamental o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo. É fundamental que os profissionais tenham condições teóricas e práticas para desvelar os estereótipos construídos historicamente para forjar a escola rural, o campo e o camponês. As escolas carentes desses profissionais enfrentarão maiores desafios para se constituir como tal, a exemplo a EELA.

O coletivo teve a oportunidade de conhecer os instrumentos pedagógicos que dinamizam o processo de ensino aprendizagem tanto no espaço escolar quanto no espaço comunidade, possibilitando uma dinâmica de interação entre escola/família/comunidade onde a construção do conhecimento se constitui por meio da pesquisa e das práxis vivenciadas nesses espaços, objetivando a formação integral dos sujeitos. A garantia desses elementos se constitui por meio da parceria com as famílias e os Movimentos Sociais.

Era perceptível que aquele coletivo via como desafiador se apropriar dos instrumentos pedagógicos na escola regular tal qual são instituídos na EFA, uma vez que sua gestão carece de maior autonomia, a maioria do corpo docente possui jornada dupla de trabalho, sem formação específica e continuada, infraestrutura limitada, entre outros. Assim sendo, é preciso recriar, e nesse sentido Gadotti (1998) enfatiza que a escola é responsável pelo seu próprio projeto, mesmo que para sua implantação tenha que enfrentar desafios, romper com práticas instituídas e cristalizadas que fortalecem a descrença generalizada de que nada adianta fazer se o sistema está organizado e planejado para permanecer na passividade e na alienação.

Na imagem 01, o registro de um dos momentos da Roda de Conversa tendo o espaço organizado com as bandeiras dos Movimentos Sociais como uma forma de reafirmar a força política dessas organizações que mantêm em pauta frente ao poder público a luta por uma Educação do Campo.

Imagem 1: Roda de Conversa na EFA Bontempo



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Foram muitos os momentos vivenciados no espaço da EFA e sempre com diálogo e reflexão pautando a construção do conhecimento e a mediação do saber a partir daquela realidade ali encontrada, realidade com adversidades, mas num clima de fazer coletivo e emancipatório que despertou em cada um ali presente o entendimento de que é possível outros fazeres, outras práticas educativas em que o estudante é sujeito dentro do processo de ensino aprendizagem.

Desafios de uma Travessia

O reconhecimento da EELA pelas Diretrizes da Educação do Campo ocorreu no ano de 2015, entretanto, no chão da escola essa identidade não era aceita pelos estudantes e professores, uma vez que mantinha a concepção de homem do campo atrelada à imagem do Jeca Tatu, do atrasado, logo, aceitar a identidade de Escola do Campo seria assumir este estereótipo. Desconstruir essa imagem se constitui como desafio para toda a comunidade, que aos poucos vem trilhando caminhos para compreensão dessa nova identidade. Desse caminhar na busca de entender como se constitui ser uma Escola do Campo, o coletivo da EELA segue construindo práticas na perspectiva da Educação do Campo, sendo possível observar, ainda que de forma tímida, ações neste sentido, por exemplo, no trabalho realizado na Feira de Cultura - 2018 que trouxe a temática "Resgate e Valorização da Cultura Campo nesa".

Imagem 1: Feira de Cultura, 2018.



Fonte: Arquivo da autora

Abaixo, algumas imagens desse evento que ilustram os primeiros passos da EELA para se tornar uma Escola "do" Campo, que demonstra o desafio deste coletivo para seguir na construção de uma Escola no/do Campo. Sabe-se que ainda são ações pontuais, até tímidas, mas que expressam um esforço na construção de um novo olhar.

Na imagem 01, é possível observar que o título que anteriormente era culinária camponesa transformou-se em feira cultural gastronômica, como uma troca representativa que passa ao observador a ideia de negação da identidade, talvez de forma inconsciente, mas que está intrínseco na maneira cultural do que é considerado belo, partindo de uma norma padrão e culta de falar a língua, perpassa a inferiorização do que é do campo e reafirma a necessidade de um estudo contínuo sobre a construção dessa identidade enquanto defesa da regionalidade da língua e das representações culturais camponesas

Imagem 2: Feira de Cultura da EELA, 2018.



Fonte: Arquivo da autora.

Na imagem 02, temos uma maquete de uma fazenda com uma entrada diferenciada das cancelas comuns e rústicas amarradas com cordas, arames que são rotineiras, ela dá acesso a uma estrada de pedra que guia os visitantes para uma casa de dois andares, uma barragem de contenção, um boi enorme, simbólico e premiado que lembra a realidade dos grandes latifundiários da região e cercas regulares com três fileiras de mourões e estacas. Todavia, considerando que a maioria dos estudantes são filhos de pequenos agricultores e também agregados, esta demonstração pode ser condizente com a realidade de alguns educandos, mas enquanto filhos de trabalhadores que ocupam este espaço da fazenda dos grandes proprietários.

Imagem 3: Feira de Cultura da EELA, 2018.

Fonte: Arquivo da autora.

Por fim, a imagem 03 traz como elemento estético o cartaz do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), referência de auxílio técnico à Escola do Campo, uma prova da relação do agronegócio capacitando mão de obra para atender o capital, trazendo à tona um jargão pejorativo com fotografias de produção de doces, queijo e utilização de grandes máquinas, que nos remetem à visão que eles possuem do campo e dos camponeses. Os cursos surgem para adequar o produtor a pensar em uma produção em grande escala para atender o mercado, desconstruindo formas cotidianas de fabricação que são tradicionais e devem ser preservadas como memória cultural.

É perceptível que a EELA vem passando por mudanças enquanto Escola do Campo, contudo o processo de formação é fundamental e precisa ser contínuo para romper com a concepção estereotipada do campo e do camponês, de modo que construam a identidade da escola do campo fincada nos princípios da Educação do Campo.

Enquanto estávamos nessa construção coletiva, reflexiva, respeitando as condições e o tempo dos sujeitos e da escola, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE - em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAED/UFJF - implementava

os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, tendo como proposição um percurso formativo com orientações para a construção colaborativa do diagnóstico da escola com foco na consolidação de uma gestão escolar mais participativa e democrática. Cada Itinerário Avaliativo era constituído de um roteiro de questões a serem respondidas pelo coletivo para posterior inserção na plataforma. Percebemos que mesmo sendo feita uma mobilização, esta organização com o estabelecimento de prazos para cumprimento das atividades e inserção de dados fragiliza a autonomia da escola, abrindo caminhos para o enfraquecimento da mudança, uma vez que a elaboração do projeto se apresenta como exigência e não como ação necessária, na qual o grupo coletivamente construa suas próprias trilhas respeitando suas especificidades.

Mediante a disponibilidade de tempo para o cumprimento de prazos para realizar os Itinerários, as reflexões sobre a visita realizada à EFA tiveram que se constituir nos grupos de discussões para elaboração do Marco Referencial, parte fundamental do processo de revisão do projeto, onde explicitamos o que desejamos e assumimos posicionamento Político e Pedagógico, a fim de tencionar a realidade na busca de sua superação e transformação.

No Marco Situacional, a EELA assume a identidade enquanto Escola do Campo, bem como o compromisso de construir coletivamente esse novo caminho. Reconhece a necessidade de se construir uma escola em que os sujeitos camponeses tenham sua cultura, sua identidade valorizadas e respeitadas. No Marco Filosófico avança e apresenta consciência da necessidade de mudança de paradigmas, onde o conhecimento bancário em nada contribui para a construção da educação que emancipa. Traz a importância do protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento e da escola como espaço democrático, tendo a realidade social como objeto de estudo, interpretação e passível de mudanças. No marco operativo apresenta a escola como espaço de construção do conhecimento, tendo a realidade social como objeto de estudo, servindo de trilhas para direcionar a prática educativa.

Esses caminhos trilhados coletivamente trouxeram como legado a esperança de que, mesmo estando a Escola do Campo instituída nos moldes regulares, é possível a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, onde os anseios e necessidades dos sujeitos do campo sejam determinantes na construção de um Projeto Político-Pedagógico que se constitua como instrumento de

luta e norteador das práticas educativas. A experiência vivenciada na construção da Pesquisa-Ação mostra que é possível acreditar que a educação escolar para a classe trabalhadora é possível e necessária numa lógica contra hegemônica.

Considerações

Para construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo é fundamental que o corpo docente tenha consciência da concepção de Educação do Campo enquanto projeto educativo que busca romper com a educação hegemônica que aliena e segrega a classe trabalhadora. Para Althusser (1985), estando a escola sob o comando do Estado e este constituído pela classe burguesa, a escola torna-se porta-voz dos interesses da classe dominante, tendo como finalidade a dominação da classe operária. A escola, diferentemente dos aparelhos repressivos do Estado (exército, polícia), promove a inculcação das ideias burguesas de modo disfarçado e sutil. Portanto, a construção da Escola do Campo e do seu Projeto Político-Pedagógico deve romper com os paradigmas da escola tradicional, recriando práticas que tenham como finalidade a construção de outro ideário de sociedade, de campo e de país. Para isso é fundamental que a escola utilize de mecanismos educativos democráticos, tendo a participação e o diálogo como instrumentos norteadores.

Efetivamente não é simples romper com as ideologias dominantes da sociedade capitalista, onde a escola é organizada para garantir as funções da educação para a reprodução do capital, produzindo e qualificando a classe trabalhadora para atender suas necessidades e funcionalidades. Portanto, é preciso considerar esse desafio, compreender que o coletivo docente que constitui a escola também é fruto dessa mesma educação que leva à destruição do trabalhador e retira dele o direito e a força para lutar pela construção de outro projeto de escola e de sociedade. Diante dessa materialidade social, torna-se necessário o fortalecimento e ampliação das lutas na política de formação de professores, pois contribui de forma significativa para transformar a realidade escolar e seguir de encontro às finalidades da Educação do Campo.

A realização da Pesquisa-Ação contribuiu para que a EELA siga na construção e implementação de ações coletivas tendo o diálogo e os princípios da Educação do Campo como elementos norteadores. Por tudo que foi apresentado e analisado, acredita-se que a EELA tenha vivenciado a ressignificação dos sabe-

res à luz dos anseios dos povos do campo, com desafios e possibilidades, mas todos como sujeitos, que falam, ouvem e fazem. Com isso, a escola tem fortalecido a defesa da Educação do Campo e da Escola do Campo tendo seu PPP construído de modo democrático, participativo e principalmente, agora, representado com a identidade do povo camponês.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado. 5 ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010: Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, vol.7, n 1, p. 35 a 64, mar/jun.2009.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico para a Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5.

CARIA, Alcir de. **Projeto Político-Pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 137-152.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: BRASIL. MEC. SEED. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, Projeto Político-Pedagógico**. Brasília, DF, 1998. p. 15-32.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

MELLO, Ricardo Pimentel et al. . Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicol. Soc.** Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 26-32, Dez. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Wederson. Pintura artística no povoado do Pasmadinho. **Blog Wederson Moraes – Artista Plástico**. Disponível em: <http://wedersonmoraesartista.blogspot.com/2018/07/> Acesso em: 17/05/2019.

MOREIRA, Sonia V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Ana Elisa A. de. **Projeto Político-Pedagógico e a construção da Escola do Campo**: desafios e possibilidades na Escola Estadual Lídio Almeida no distrito de Itapiru, Rubim/MG. 2019. 144f. Dissertação de Mestrado. UFRB, Amargosa, BA.

PAIXÃO, Jeane S. da. **Jovens urbanos em uma Escola do Campo**: um estudo de caso na Escola Família Agrícola Bontempo-Itaobim/MG. Monografia de Graduação. Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

ROCHA, Gilda Rodrigues. **A formação docente como estratégia de mobilização e afirmação da escola do campo no Distrito de Itapiru, município de Rubim, MG**. 2018. 107f. Relatório científico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – UFRB, Amargosa, BA.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertard, 2009.

VEIGA, Ilma. Passos A; FONSECA, Marília (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político- Pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

Formação de professores do campo: Programa Escola da Terra- BA

*Pedro Cerqueira Melo
Maria Nalva R. de Araújo Bogo*

Introdução

Nas últimas décadas os povos do campo têm lutado por terra que garanta o trabalho, pelo acesso à educação de qualidade e buscado influir nas propostas educacionais que estejam em acordo com as demandas e o modelo de desenvolvimento compatível com uma vida digna no campo. Nasce, então, uma nova proposta educativa caracterizada como Educação do Campo. Data de 1998 a realização da primeira conferência por uma educação básica do campo, onde foi cunhado o conceito e a proposta educativa Educação do Campo. Para Caldart, o termo surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares. Seus protagonistas são as famílias e comunidades de camponesas, pequenos agricultores, sem-terra, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, e muitos educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de Movimentos Sociais e Sindicais rurais.

A Educação do Campo é uma concepção de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e se tornou uma referência à prática educativa, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p. 15).

A Educação do Campo, nessa perspectiva, possui um caráter libertador, emancipador, onde o processo de ensino-aprendizagem deve favorecer aos sujeitos da educação à tomada de consciência das suas necessidades, no exercício pleno da sua cidadania, enquanto sujeitos de direitos.

Entre as conquistas do Movimento por uma educação do campo estão alguns programas significativos para educação dos povos do campo, como PRO-

CAMPO, PRONERA, Saberes da Terra, PRONACAMPO e um conjunto de legislação que ampara as escolas do campo, entre outros. Entre esses programas, situa-se o programa Escola da Terra. Trata-se de um programa de formação continuada dos professores que atuavam em 2013/2014 (momento de início do curso) nas salas multisseriadas. O foco da pesquisa foi a formação continuada de professores para a Escola do Campo realizada mediante o programa PRONACAMPO, Ação Escola da Terra, desenvolvido pela Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre os anos de 2014 e 2018. Teve como objetivo analisar os fundamentos teóricos que sustentaram a formação de professores para as escolas do campo no âmbito do Programa, observando em que medida a experiência realizada busca superar as pedagogias do “aprender a aprender”⁶ e suas expressões na formação de professores, investigando, também, quais foram os fundamentos teóricos utilizados no processo formativo do programa escola da terra. Para analisar a dimensão da concepção teórica do programa, no sentido de explicar se está ou não alicerçado nas pedagogias do capital, nos valem das considerações de Saviani (1996) acerca da reflexão filosófica.

Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, e preciso que se satisfaça uma serie de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto (Globalizada) (SAVIANI, 1996, p. 16).

Para coleta dos dados utilizou-se da pesquisa documental. Nesta, constituiu-se de documento para coleta dos dados o Projeto político Pedagógico do Curso. Os dados aqui apresentados referem-se à pesquisa para realização da dissertação de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, particularmente no Centro de Formação de Professores de Amargosa.

6 - Segundo Duarte (2001), a pedagogia do aprender a aprender e o escolanovismo valorizam tudo aquilo que o indivíduo aprende sozinho a partir do conhecimento de outras pessoas. O indivíduo aprende pesquisando trabalhos realizados por diferentes estudiosos, assim, construindo o conhecimento por si só sem a ajuda do educador. Para maior aprofundamento ver em DUARTE (2001): Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, 2001.

Programa Escola da Terra

A Ação Escola da Terra/Secadi/MEC é resultado da reestruturação da dimensão epistemológica e pedagógica do Programa Escola Ativa. Esse programa passou por severas críticas dos movimentos sociais camponeses, pois foi considerado um programa adaptado ao modelo hegemônico, haja vista que “os programas para a educação rural foram sempre elaborados na perspectiva de adaptação ao modelo urbano sem a participação dos sujeitos do campo, quer dizer, pensados para eles e não com eles” (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p. 51).

O Programa Escola Ativa (PEA) é parte de uma estratégia metodológica implantada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, destinado à formação de professores para atuar nas turmas de classes multisseriadas instaladas em locais de difícil acesso e de baixa densidade populacional. Essas turmas geralmente contam com apenas um professor e todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula. Elas representaram em 2011 mais de 50% das escolas situadas no espaço rural. “Somam no Brasil, 51 mil escolas com classes multisseriadas, localizadas principalmente no campo” (D’AGOSTINI, TAFFAREL & SANTOS-JUNIOR, 2012, p. 313).

Assim, o PEA tinha a finalidade de formar professores para atuar nas escolas do meio rural brasileiro fundamentado na teoria construtivista e na epistemologia da Escola Nova. O objetivo desse programa foi “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2008, p. 33). A Análise realizada por D’Agostini, Taffarel & Santos-Junior (2012) aponta que as bases e os fundamentos do programa se vinculam ao processo neoliberal de educação implementado pelo Unesco, com suas referências no aprender a aprender, tão combatido pelo movimento crítico de educação no Brasil, principalmente, pelo professor Newton Duarte. Para D’Agostini, Taffarel & Santos-Junior (2012),

O programa fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos es-

tão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico da escola e a não elevação do pensamento científico dos alunos (D'AGOSTINI, TAFFAREL & SANTOS-JUNIOR, 2012, p. 317).

Apesar de ser o único programa de formação para as escolas de turmas multisseriadas, a formação não possibilitou e nem garantiu a concepção de educação do campo como um processo de transformação social, pautada numa perspectiva contra hegemônica. Nesse sentido, Marsiglia (2010) apresenta pontos contraditórios sobre o desenvolvimento do PEA, no processo de formação dos professores e das escolas do campo. A autora afirma

[...] que o “*Programa Escola Ativa*”, apesar de significar um avanço em termos de políticas públicas para a educação do campo (visto que as ações nesse sentido são bastante recentes), traz consigo as limitações históricas de perpetuação da burguesia e os desvios de uma verdadeira educação emancipadora decorrentes do discurso hegemônico da classe dominante. Se desejamos uma escola que seja verdadeiramente democrática e voltada aos interesses da classe trabalhadora, não podemos pensá-la sem combater o capitalismo e suas mazelas (MARSIGLIA, 2010, p.12).

O Programa em questão avança em política pública, mas está fundamentado nos pressupostos da escola nova⁷ e referenciado nos alicerces da educação rural⁸, portanto, não traz consigo a análise do campo dentro das suas múltiplas dimensões oriundas das expressões sociais da questão agrária. Trata-se de uma escola que instrui, contudo não está comprometida com a emancipação dos indivíduos.

A Ação Escola da Terra foi criada para atender a uma demanda do movimento por uma educação do campo, e constitui-se como uma ação efetiva para a

7 - O ideário da Escola Nova tem suas raízes no liberalismo e representou uma reação à Escola Tradicional. Muitas destas ideias pedagógicas já eram colocadas em prática no final do século XIX em plena ascensão do capitalismo. As ideias básicas são: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem; respeito às normas higiênicas; disciplina- rização do corpo e dos gestos; a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento. Tal ideário encontra ressonância no Manifesto dos Pioneiros, em 1932 (WebArtigos, 2009, online).

8 - A educação rural foi um modelo proposto pelo setor agrícola brasileiro buscando unir os interesses da burguesia nacional os setores agrícola e industrial.

população do campo. O referido programa foi alocado no PRONACAMPO⁹ e constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. Assim, a Ação Escola da Terra situa-se no eixo Gestão e Práticas Pedagógicas, e tem como função social apoiar as escolas de classes multisseriadas e quilombolas do ensino fundamental nas séries iniciais.

Nesse sentido, sendo as escolas multisseriadas uma realidade política pedagógica no campo brasileiro, elas carregam em si uma importância social e política significativa; fato este que justifica a necessidade da realização de programas de formação de professores, bem como estudos sobre a forma em que se configuram no seu processo didático pedagógico. Segundo Moura & Santos(2012),

São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram (MOURA & SANTOS, 2012. p. 71).

Dessa forma, as salas multisseriadas são espaço de formação que favorecem a ampliação das possibilidades educacionais dos povos do campo, apesar de serem escolas isoladas, muitas das vezes, sem acompanhamento pedagógico, encontrando grandes dificuldades na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento. Os mesmos autores ressaltam que os profissionais do ensino destas salas "são docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento" (idem, p. 71).

9 - O PRONACAMPO constituiu um conjunto de ações articuladas visando assegurar a melhoria do ensino nas redes escolares do campo, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades em acordo com o Decreto nº 7.352/2010.

O Programa Ação Escola da Terra caracteriza-se como um curso de aperfeiçoamento realizado por meio da Alternância¹⁰. O trabalho pedagógico foi articulado em dois períodos formativos: tempo na universidade, caracterizado como tempo escola e tempo de estudo e aprofundamento em seus locais de trabalho, denominado tempo comunidade. No primeiro tempo, os professores-alunos do curso são orientados pela equipe de formadores das Universidades, durante 04 módulos formativos. Já no tempo comunidade, os professores-alunos foram acompanhados pelos tutores. Estes últimos foram professores do quadro das secretarias municipais de educação.

Quanto ao alcance do programa no estado da Bahia, os dados mostram que de um total de 417 municípios, 325 aderiram ao Programa Escola da Terra, o que corresponde, das 11.917 escolas públicas rurais com classes multisseriadas no estado, a 6.143 escolas com adesão ao programa. Trata-se, conforme os dados da SECADI/MEC, do estado com o maior número de escolas públicas rurais e de adesões ao programa considerando o parâmetro da quantidade de escolas, bem como a indicação de maior necessidade de formação continuada dos professores das escolas do campo.

As quatro versões atingiram 65 municípios dos 325 que aderiram ao programa, representando 20% do total de municípios. Esses municípios estão localizados em 11 territórios de Identidade do Estado da Bahia. Ficou a cargo da Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA) a definição dos Territórios e dos municípios participantes nessas versões. Na primeira ação foram contemplados os Territórios do Sertão do São Francisco, apenas com a cidade de Campo Alegre de Lourdes, que foi a cidade sede. O mesmo ocorreu nos Territórios do Piemonte Norte do Itapicuru, com o município de Campo formoso, Território do Semiárido Nordeste II, que teve como cidade Polo e município atendido Euclides da Cunha. Já o Território do Sudoeste Baiano teve como cidade polo e município contemplado Vitória da Conquista; e por fim, o Território de Irecê, que contemplou a cidade de Xique-Xique.

Por sua vez, a segunda versão, conforme quadro, foi realizada em três Territórios (Sisal, Itaparica, Piemonte Norte do Paraguaçu) com quatro cidades

10 - "A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional" (TEIXEIRA, BERNATT, TRINDADE, 2008, p. 227).

polos que contemplou dezoito municípios do estado da Bahia. Duas dessas cidades polos localizavam-se no território do Sisal, devido ao grande número de professores cursistas inscritos, sendo Serrinha e Monte Santo. Senhor do Bonfim foi a cidade polo no Território do Piemonte do Paraguaçu e Paulo Afonso foi a cidade polo do Território de Itaparica e foi a única cidade polo que não teve professores cursistas participando da formação.

Enquanto que, a terceira versão ocorreu nos Territórios do Recôncavo da Bahia, Vale do Jiquiriçá e do Baixo Sul, contemplando um total de 21 municípios, sendo polos dessas ações os municípios de Cachoeira (Recôncavo), Amargosa (Vale do Jiquiriçá) e Gandú (Baixo Sul). Ao todo foram atendidos 21 municípios nessa versão.

A quarta versão contemplou dois Territórios (em Andamento), Recôncavo da Bahia e Portal do Sertão. O primeiro teve como cidade polo a município de Santo Antônio de Jesus, que contou com a participação de 135 cursistas. Já o Território do Portal do Sertão teve como sede o município de Feira de Santana e contou com a participação de 165 cursistas.

Do total de 12.632 que solicitaram e dos 11.517 que foram identificados, apenas 2.044 professores foram alcançados, representando cerca de 16% do total de professores que aderiram ao programa.

O Programa Escola da Terra/UFBA ocorreu em quatro módulos de estudos, na alternância pedagógica. Os conteúdos abordados, mesmo nos limites da realidade capitalista, foram sobre a concepção de educação do campo, modo de produção e trabalho; trabalho e formação humana e PHC; desenvolvimento do psiquismo humano; ontologia do ser social; teoria do conhecimento ensino e aprendizagem; função social da escola; Alfabetização na perspectiva construtivista e na perspectiva da pedagogia histórico crítica para as turmas de classes multisseriadas; concepções de aprendizagens para a PHC; pesquisas e práticas pedagógicas na educação do campo; Prática Pedagógica, Planejamento de Ensino e o trabalho com as áreas do conhecimento, um conjunto de conteúdos que indica um processo crítico de educação.

No Estado da Bahia, o programa foi desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Além do aperfeiçoamento, o curso propôs a especialização em Pedagogia histórico-crítica para os professores gra-

duados ou licenciados que atuam nas escolas do campo¹¹. Nesse sentido, o PPP do programa explicita que

A Pedagogia histórico-crítica para classes multisseriadas considera parâmetros teórico-metodológicos do materialismo-histórico-dialético, da teoria psicológica histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica. Esta abordagem vem sendo discutida e implementada no Nordeste do Brasil, em especial na Bahia, como uma alternativa que nasce da crítica à realidade, às tendências idealistas da Educação e à atual organização do trabalho pedagógico na escola do campo, buscando avanços na base teórica de formulação e intervenção dos professores que atuavam com o Programa Escola Ativa, hoje denominado de Escola da Terra, na sua implementação nas escolas ou na formação de formadores para a Educação do Campo (UFBA, 2016, p. 3).

Nesse sentido, visando investigar os fundamentos teóricos que nortearam o programa, buscamos identificar os principais autores e obras utilizadas como referência no citado programa de formação.

Autores que fundamentaram o Programa

A proposta se desenvolveu fundamentada na teoria do conhecimento, histórica e dialética, vinculada ao marxismo, sendo a referência pedagógica a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. As referências estudadas foram as obras de Dermeval Saviani (2013; 2011), Newton Duarte (2011); Lígia Márcia Martins (2013); Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia (2015), buscando elucidar os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural como possibilidades para formação humana, sendo essas teorias de inspiração marxista. Portanto, buscaremos em forma de síntese desenvolvê-las aqui:

a) Dermeval Saviani - Constata-se no PPP a aproximação à Pedagogia Histórico-Crítica por meio das elaborações e significativas contribuições do citado

11 - O Curso iniciou em 2014, com 750 inscritos, em seis polos – Campo Alegre de Lourdes, Campo Formoso, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Xique-Xique – e foi concluído em dezembro de 2015. Destes professores inscritos para a capacitação, 383 apresentaram os requisitos para integralização do currículo de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, Salas Multisseriadas. Os demais 367 obtiveram a certificação em Aperfeiçoamento.

autor para o Programa Escola da Terra, MEC/UFBA/SEC – BAHIA, no curso de formação de professores no Estado da Bahia. Conforme o projeto analisado,

Esta abordagem vem sendo discutida e implementada no Nordeste do Brasil, em especial na Bahia, como uma alternativa que nasce da crítica à realidade, às tendências idealistas da Educação e à atual organização do trabalho pedagógico na escola do campo, buscando avanços na base teórica de formulação e intervenção dos professores que atuavam com o Programa Escola Ativa, hoje denominado de Escola da Terra, na sua implementação nas escolas ou na formação de formadores para a Educação do Campo (UFBA, 2014, p.3).

Segundo Saviani, as primeiras formulações da pedagogia histórico-crítica, pedagogia socialista de inspiração marxista, datam de 1979, isto é, ocorrem no período político brasileiro chamado de abertura democrática. Pedagogia que surge em contraponto às pedagogias hegemônicas, de bases liberais, tecnológicas e críticas produtivistas.

Saviani enfatiza que somente em 1984 é que foi definido o nome de pedagogia histórico-crítica. Para o referido autor, era preciso proclamar o “caráter político da educação e sua inserção na luta contra a hegemonia do capital”. “Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2013, p. 422). Neste sentido, a PHC é uma elaboração histórica do autor, sua formulação nasce em resposta e contrapondo às teorias e concepções que garantem os interesses da classe dominante dentro do processo educacional.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (SAVIANI, 2013, p.76).

A pretensão de uma formação de caráter dialético da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores no Programa Escola da Terra motivou a

coordenação do programa na FAGED/UFBA. Conforme expresso no PPP da Ação Escola da Terra/UFBA, as questões da pedagogia e da psicologia mostram a direção que a formação visa atingir, que tipo de ser humano o projeto busca formar. Nesta direção, o citado PPP enfatiza que

As dimensões a serem desenvolvidas da personalidade das crianças. A ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem serão tratados, juntamente com a função social da escola, como meio de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas do conhecimento (UFBA, 2016, p. 6).

Quanto ao método didático – método de ensino, denominado de método da prática social, o PPP indica que se fundamentou na proposta metodológica histórico-crítica apresentada por Saviani (2003), que apresenta cinco momentos, a saber:

a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social. A prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. A prática social é alvo da problematização, e este é o segundo momento da metodologia, em que os problemas da realidade são evidenciados e as questões que precisam de solução são consideradas em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos que serão necessários para resolvê-los. A apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que têm referência na prática social é o terceiro momento da metodologia, a instrumentalização. Neste momento, os conhecimentos produzidos e preservados historicamente são objeto de apropriação, seja pela transmissão direta ou pela indicação de meios de investigação. Trata-se da aquisição de ferramentas culturais necessárias à transformação social no sentido da emancipação humana. A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu a partir da problematização e da instrumentalização é realizada como catarse, sendo este o quarto momento da metodologia. É o momento da criatividade, no qual se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social. O retorno do pensamento à prática social é o quinto momento. Ou seja, é a construção do conhecimento sintético sobre a realidade, reduzindo-se a precariedade da parcela de síntese existente anteriormente, transformando-a em algo mais rico e orgânico (SAVIANI, 2003, p. 7).

Assim, a partir da prática social, o passo principal é compreender como está organizada a sociedade atual, como no processo de ensino aprendizagem, ter visão de mundo, e conhecer as disputas existentes no campo da educação do campo. Ao assumir esta dimensão do trabalho educativo no trabalho pedagógico, o processo é problematizado e elevado para outro patamar. Problematizar a realidade através do trabalho educativo significa conhecer as disputas pela terra, o domínio do capital da consciência humana e o papel vital do agronegócio e da elite agrária sobre o homem do campo. Esta dimensão da luta deve ser impregnada no PPP de programa de formação.

Nessa direção, a escola passa a ser um instrumento de elevação das possibilidades dos camponeses, pois, ao inserir no seu cotidiano os conhecimentos do não cotidiano, conhecimentos científicos e ao desenvolver o trabalho pedagógico nas referências marxistas, provoca a volta dos camponeses à prática social em outro patamar, com condições de intervir na realidade, na luta social que perpassa na educação do campo.

Para a pedagogia histórico-crítica, a "prática social põe-se como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa", (SAVIANI, 2013, p. 420). Neste sentido, a PHC pressupõe a organização do trabalho pedagógico como espaço adequado e planejado visando à humanização dos estudantes, garantindo no processo de ensino os conhecimentos científicos que formem as futuras gerações para intervir na realidade.

Nessa direção, Saviani aponta para um método pedagógico que garanta a transmissão e assimilação dos conhecimentos pelos sujeitos. A prática social fala das necessidades imediatas dos sujeitos e do conjunto geral da produção do saber, tendo como ponto de partida a prática social, parte evidenciando a relação escola/sociedade, problematizando a sua função social, volta à prática social, instrumentalizando e realizando a catarse, os saltos qualitativos, momento da aprendizagem de chegada à prática social final, passagem da síncrese à síntese – a compreensão torna-se mais orgânica da sociedade e do conhecimento, e isso configura a função social da escola e do professor na transmissão e assimilação do conhecimento, denotando a natureza e a especificidade da educação no interior da escola.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática inicial em que professor e aluno se encontra igualmente

inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que se travem uma relação fecunda na concepção e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor de identificar os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão do problema (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2013, p. 422).

Esses momentos propostos por Saviani (2013) tornam-se elemento fundamental para o processo de formação, para superar os métodos hegemônicos da pedagogia do aprender a aprender que está presente na escola, na vida e na cultura do povo brasileiro.

As contribuições de Dermeval Saviani (2003; 2011; 2012; 2013) apontam a possibilidade do ato educativo para os professores que atuam nas classes multisseriadas nas escolas do campo. Mesmo em tempo de contradições da história, foram dados passos significativos na construção de uma escola ligados à vida dos trabalhadores do campo; uma escola que, através do seu currículo, garanta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seus sujeitos e eleve a luta por um novo modelo de sociedade que supere a sociedade capitalista e aponte para o socialismo.

B) Newton Duarte - Nessa mesma linha, constituem-se referências à ampliação das reflexões sobre a pedagogia histórico-crítica acompanhadas de críticas às pedagogias hegemônicas realizadas pelo professor Newton Duarte. O mesmo vem historicamente realizando críticas às pedagogias hegemônicas, denominadas por ele de pedagogias do "aprender a aprender", instrumentos de reprodução dos interesses de classe e forte aparato de reprodução do capital. Duarte, ao debater o processo de formação docente, argumenta que

A pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classe não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica (DUARTE, 2011, p. 07).

Segundo o autor, as contradições produzidas pelo capitalismo apresentam indícios para a partir das análises dialéticas e do movimento do real, po-

tencializar ações concretas em favor da construção de uma nova sociedade, e a escola é uma possibilidade revolucionária, um lugar privilegiado de socialização dos conhecimentos sistematizados, mesmo considerando suas contradições.

Logo, a pedagogia histórico-crítica pressupõe procedimentos de ensino que se vinculem a conteúdos vivos disponibilizados pela escola e preconizem ações concretas visando à sistematização do conhecimento científico, centrada na formação de indivíduos capazes de intervir na realidade.

Duarte destaca que os princípios da PHC apontam para um processo educativo que extrapole a vida cotidiana, sendo lugar privilegiado de formação da humanidade e supere as pedagogias do aprender a aprender tão presente na escola atual, acrítica e formadora das massas para manutenção da realidade. Destarte

No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só na miséria material, mas também na miséria intelectual. O capitalismo não generaliza o tempo de lazer, mas sim o desemprego (DUARTE, 2001, p. 29).

c) Ligia Marcia Martins - Outra intelectual que fundamentou a formação no programa Ação escola da terra foi Ligia Márcia Martins, Livre Docente em Psicologia da educação pela Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP. A obra referencial utilizada na formação foi o livro desenvolvimento do psiquismo humano e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, fruto de sua tese de Livre docência. Além disso, atuou como professora orientadora no Programa Escola da Terra da UFBA.

A citada obra subsidiou a formação dos professores no tocante à compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano como um sistema funcional e a educação escolar como possibilidade e papel central no desenvolvimento humano. Segundo a autora, a psicologia histórico-cultural tem sua centralidade do processo de humanização, referenciada na educação escolar, “[...] ao evidenciar a natureza social do psiquismo, abriu caminhos para o estabelecimento de estreitas relações entre quantidade e qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar no mesmo (MARTINS, 2013, p. 01).

Segundo Martins, nós não nascemos humanos. Este fenômeno se dá através do desenvolvimento histórico social pela ação concreta do trabalho. O ho-

mem transforma a natureza e adaptando a natureza a si, transforma-se. “A atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, possibilidades e limites” (idem, p. 07). Segundo a autora, é o trabalho instrumento de desenvolvimento do psiquismo humano. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam também transformados. Esta atividade humana possibilita ao ser humano ser superior aos outros animais e, desse modo, superar as ideias da naturalização do desenvolvimento do psíquico humano. A autora reafirma que o trabalho é fundante para a formação do ser social, é referência central da vida, não só na dimensão econômica, mas também no que se refere ao seu universo psicológico, produção cultural. A autora chama atenção, ressaltando que esse processo de formação da consciência é como processos históricos e socialmente produzidos. Em suas palavras,

A firmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como processo pelo qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, regula. Marx, ao propor o conceito de práxis, foi pioneiro na integração entre ação e conhecimento, prática e teoria, tendo no trabalho a atividade intrinsecamente ideacionada pela qual o homem se torna humano. A práxis diferencia-se de outras formas de atividade na medida em que sintetiza matéria e ideia, desenvolvendo-se no atendimento a dadas finalidades que, por sua vez, só existe como produto da consciência (MARTINS, 2013, p. 29).

A autora destaca que o psiquismo humano não é outra coisa senão “unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da imagem subjetiva do mundo objetivo”. (MARTINS, 2011, p. 45) É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente. O psiquismo, que é a unidade material ideal (ideias), possibilita a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, por meio do sistema funcional. O sistema funcional identifica-se com o próprio desenvolvimento e com a própria formação da consciência humana – sendo que a consciência humana é produto desse sistema.

Outro fator é a introdução do conceito de signos. Martins (2013) o apresentou como salto qualitativo no desenvolvimento, das funções psíquicas superiores, além de ampliar consideravelmente o papel da transmissão do conhecimento, da mediação e da função social da Educação Escolar, como instrumento

de ampliação do conhecimento científico visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O ato mediado por signo provoca profundas transformações no psiquismo humano, modificando radicalmente a relação sujeito objeto, ou resposta do sujeito aos estímulos do meio. O signo, interpondo-se entre ambos, retroage sobre o psiquismo, mais precisamente sobre as funções psíquicas, transformando suas manifestações imediatas e espontâneas em expressões mediatas e volitivas (MARSIGLIA; MARTINS, 2015, p. 21).

As autoras destacam que definir signos como universo simbólico, conceitos, conhecimentos fundamenta a psicologia histórico-cultural como possibilidade concreta de superação da psicologia tradicional, uma vez que privilegia a formação, visando ao amplo desenvolvimento humano. Desse modo, é pela mediação dos signos que acontecem os saltos qualitativos, que promovem o desenvolvimento do psiquismo humano possibilitando novas condições para a transformação do ser humano e do seu meio, construindo, assim, sua natureza social.

Para autora, "O uso de signos determina rupturas de modo a operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestações psíquicas" (MARTINS, 2013 p. 67). Nesse sentido, os estudos acerca da psicologia histórico-cultural através do materialismo histórico dialético apontam para a compreensão do psiquismo como um sistema funcional, que se desenvolve à luz histórica e social, tendo a centralidade na cultura, e a educação escolar é parte fulcral nesse processo. Desse modo, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica, enraizada no marxismo, consideram a escola como espaço privilegiado do conhecimento.

Se a Educação do Campo é, segundo Caldart (2012), um fenômeno do momento atual da realidade brasileira, é uma concepção em disputa, uma luta antagônica, luta dos contrários, é de fundamental importância armar a classe docente do campo de possibilidades concretas para enfrentar o poder hegemônico do capital, capitaneado pelas pedagogias do "aprender a aprender", como instrumento de consecução da classe trabalhadora por dentro da escola, e essa é a direção que essas concepções buscam realizar.

d) Ana Carolina Marsiglia Galvão - Quanto às contribuições para a Alfabetização, o programa fundamentou-se na obra de Ana Carolina Marsiglia Galvão

& Ligia Marcia Martins, *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, de autoria de Galvão & Martins, (2013) como livro de base no processo de formação. É uma obra que trata de fornecer as devidas explicações sobre a concepção de homem, a concepção de educação, concepção de escola e a concepção de desenvolvimento na perspectiva construtivista e na perspectiva da psicologia histórico-cultural/pedagogia histórico-crítica. É de suma importância para o processo de formação continuada dos professores para as escolas do campo reconhecer as bases construtivistas, e as bases histórico-crítica e histórico-cultural de aprendizagens da escrita, bem como seus referenciais filosóficos, metodológicos, de desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagens e de acesso ao mundo da alfabetização, para que a aula seja planejada com a intencionalidade que ela deve ter.

É importante salientar o que é expresso pelas autoras, quando afirmam a importância histórica das teorias em questão. Nas suas palavras,

Há que se observar que, do ponto de vista histórico, tanto a "epistemologia genética", quanto a psicologia histórico-cultural representam esforço em direção à compreensão dos fenômenos psíquicos em tempos de uma ciência psicológica hegemonicamente pautada em enfoque duais a cerca dos fundamentos materiais e ideias do psiquismo humano, de cunho formal, lógico positivista (MARSIGLIA & MARTINS, 2015, p. 08) .

Martins & Marsiglia (2015) advertem que os estudos de Jean Piaget têm seus fundamentos nas bases filosóficas no pensamento idealista de Emanuel Kant, bem como o suporte de ciência no método positivista lógico-formal, acrescentam que "[...] conserva seu significado como fundamento do conhecimento dedutivo, não obstante promover a apreensão da realidade como dado estático e parcial" (Idem, p. 10). Nesse sentido, afirmam as referidas autoras que a Epistemologia genética de Jean Piaget defende a naturalização do desenvolvimento humano. O processo de adaptação se dá nesta relação intrínseca homem e meio ambiente, não estabelecendo claramente o meio ambiente e o meio social.

O ponto nodal entre esses dois pesquisadores assenta-se, especialmente, na transposição do modelo explicativo biológico para os fenômenos psicológicos, posto que para o estudioso genebriano não haveria. Essa compreensão de Piaget evidencia-se claramente no disposto por ele em uma das entrevistas que concedeu: "minha convicção é de

que não há nenhuma espécie de fronteira entre o vital e o mental ou entre o biológico e o psicológico (IBIDEM, p. 13).

Essa epistemologia aponta para a interação da criança com o meio, o professor perde a função de ensinar, provoca a chamada pedagogia da espera, o trabalho do professor, como aquele que ensina, que organiza o trabalho pedagógico na perspectiva de garantir o desenvolvimento da criança. Vale ressaltar que tal postulado se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que deve limitar-se a "seguir as crianças" (PASQUALINI, 2011, p.67)

Nesse sentido, é necessário superar a naturalização, a aprendizagem espontânea, o professor como um acompanhante, conhecer bem as épocas e os períodos é essencial, para que na crise aconteça a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento. A escola é responsável em humanizar, "alfabetizar é humanizar", superar o legado da natureza, pelo legado cultural produzido pela humanidade. E nisso se realiza o "trabalho educativo".

Nesse sentido, a concepção de alfabetização da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica tem a intenção de garantir aos educadores um estofo de possibilidades que busque garantir o amplo desenvolvimento, a formação integral dos alunos. Sua raiz é marxista, vincula-se ao método dialético que se configure na realidade concreta, ancorada nos princípios da totalidade, do movimento e da contradição. "Por esta razão, o método dialético abarca o existente como todo único no qual os fenômenos se articulam e se transformam organicamente" (MARTINS & MASIGLIA, 2015, p. 11). Para as autoras,

O trabalho na qualidade de transformação do intercâmbio entre o ser e o seu entorno, fez do homem o único animal que precisa produzir suas condições de vida, e ao fazê-lo, ele produz um novo tipo de ambiente, um "ambiente social" representado pela cultura (Idem, p. 15).

Os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica trazem as perspectivas de sociedade, de educação e de homem que se vincula ao desenvolvimento social. "Para a psicologia histórico-cultural, o natural é transformado pela cultura em um processo de superação por incorporação. Assim, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se superando aquelas elementares" (MARSIGLIA, 2011, p. 110).

Cabe ressaltar que os estudos acerca da psicologia histórico-cultural realizados por Martins (2013) afirmam que a tese defendida por Vigotski (2001) e

Saviani (2008) assinala que a educação escolar deve garantir o ensino de conhecimentos científicos, saberes do não cotidiano historicamente sistematizado de forma intencional para que seja um campo fértil de possibilidades transformadoras.

De uma escola que tem intencionalidades ligadas à realidade dos sujeitos do campo e da cidade, levando em consideração as relações e os nexos produzidos e reproduzidos pelo sistema capitalista, que transforma tudo e todos em mercadorias, faz-se necessária sua superação. A escola alicerçada nessas bases teóricas é uma escola de múltiplas possibilidades, uma escola, onde o ensino seja sistematicamente dirigido à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica” (UFBA, 2016, p. 5).

Limites e possibilidades do PPP/PET/UFBA

O curso em análise foi desenvolvido a partir de um modelo pedagógico que buscou evidenciar o conhecimento científico como uma questão fundamental para o processo de formação continuada de professores para educação e escolas multisseriadas e quilombolas do campo. Para tal, levaram-se em consideração os estudos dos módulos do curso, contidos no PPP da Ação Escola da Terra/UFBA.

No Projeto Político Pedagógico (PPP), delimita-se a concepção de homem/mulher, bem como a concepção de sociedade, educação, escola e de sujeitos sociais que se deseja formar para atuar na conjuntura sociopolítica. Tais concepções são fundamentadas num determinado referencial teórico. É a partir dessa compreensão que o PPP da Ação Escola da Terra/UFBA foi analisado considerando as categorias: **Luta de classes, a questão agrária, a formação humana (grifo nosso)**. Essas categorias foram buscadas na justificativa, nos objetivos, metodologia, obras estudadas/ programa de estudos.

Considerando que a Educação do Campo é um projeto de Educação pensado pelos movimentos sociais, fundamentados numa perspectiva de classe, que disputa um projeto de sociedade, a Educação tem caráter político-ideológico para além do aprender a aprender, direcionada para uma aprendizagem com formação política, tendo em vista a inserção dos sujeitos nas lutas populares rumo à superação da sociedade capitalista.

No bojo das lutas, a maior delas é luta pelo direito à terra dentro do território camponês, luta imediata pela resistência e no enfrentamento ao avanço do agronegócio e a destruição ambiental. Destaca-se também a luta por uma

educação do campo, que se torne parte integral no combate contra o capital, considerando as necessidades dos movimentos sociais.

Portanto, no mais geral, a formação na Educação do Campo perpassa por três dimensões importantes: formação humana, luta de classes e enfrentamento à questão agrária. Em que medida o PPP/PET/UFBA se compromete com esta dimensão formativa? Na justificativa, nos objetivos e na metodologia.

Quadro - Categorias analisadas

PPP/PET/ UFBA	Formação humana	Luta de classes	Questão agrária
Justificativa	Que a internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, a elevação da capacidade de teorização, o desenvolvimento da psique humana e de suas funções psicológicas superiores são responsabilidade e função social da escola.	O Compromisso da Universidade Federal da Bahia como formação continuada dos professores do campo com consistente base teórica, instrumentalizando-os com referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico para além do capital	Não aborda
Objetivos	Desenvolver uma consistente base teórica materialista histórica dialética, com proposição pedagógica para as classes multisseriadas das Escolas do Campo;	Não consta	Não consta

<p>Metodologia</p>	<p>Os módulos estão articulados em torno de quatro sistemas de complexos:</p> <p>a) O Modo de produção da vida e o trabalho como princípio educativo; b) A ontologia do ser social, o desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento e as aprendizagens sob responsabilidade da escola; c) A Organização do trabalho pedagógico, o currículo, projetos, programas segundo um programa de vida; d) As políticas públicas educacionais que organizam a rede de ensino, as escolas e a sala de aula na perspectiva da emancipação humana.</p> <p>A ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem serão tratados, juntamente com a função social da escola, como meio de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas do conhecimento.</p>	<p>MODO DE PRODUÇÃO E TRABALHO</p> <p>Método de ensino, denominado de método da prática social, vamos nos valer da proposta metodológica histórico-crítica apresentada por SAVIANI (2003) que apresenta cinco momentos, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social.</p>	<p>Identificando as possibilidades da gestão do espaço escolar e do cotidiano da comunidade mediadas por práticas educativas superadoras, fundamentando-se na concepção de gestão educacional a partir da pedagogia histórico-crítica e levando em consideração o entorno da escola, o modo de produção, a agroecologia e a agricultura familiar. (p. 08)</p>
---------------------------	--	---	--

Fonte: Organizado pelos autores (2018).

a) Justificativa - Ao observar a justificativa do PPP da Ação Escola da Terra/UFBA, constata-se que ele aponta para as concepções e princípios que orientaram a formação humana e a formação dos professores das turmas de classes multisseriadas e quilombolas no estado da Bahia. “[...] a formação de professores em exercício para atuarem em escolas do campo, em especial nas classes multisseriadas, fundamentado na teoria histórico-cultural e na epistemologia materialista histórico-dialético” (UFBA, 2016, p. 3). Já, no que se refere à teoria pedagógica, fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica, haja vista que esta teoria está vinculada aos pressupos-

tos da psicologia histórico-cultural, que para Martins (2013), “[...] ambas assentam-se nos preceitos do materialismo histórico-dialético” (MARTINS, 2013, p. 270).

No tocante à Luta de classes, deixa explícito o compromisso da UFBA em formar professores com uma consistente base teórica a fim de qualificar o ensino nas escolas do campo, o que de algum modo qualifica indiretamente a classe trabalhadora do campo.

No tocante à questão agrária, não encontramos nenhuma alusão a este debate na justificativa do PPP. É importante salientar que a Educação do campo como proposta educativa nasce das lutas dos movimentos por terra e trabalho, uma vez que no Brasil a questão da posse e uso da terra sempre se constituiu um problema. Não é demais lembrar que as marcas do latifúndio impedem qualquer possibilidade de existência e consolidação de escolas no campo. De modo que, a nosso ver, reside aqui um limite no projeto formativo. Concordamos com Rodrigues quando ele adverte que “a questão agrária é definidora da correlação de forças que se estabelece entre capital e trabalho” (RODRIGUES, 2015, p. 21).

b) Objetivos - Como mostrado no quadro anterior, observa-se nos objetivos a proposição de uma ação que visa desenvolver uma consistente base teórica materialista histórica dialética, com proposição pedagógica para as classes multisseriadas das Escolas do Campo; quanto à questão da luta de classes e à questão agrária não constam. Inferimos que, ao desenvolver uma consistente base teórica, em outras palavras, já se encontra implícita uma formação na perspectiva da totalidade, ou seja, juntando esses elementos fundamentais na formação dos professores. Segundo o PPP da Ação Escola da Terra/UFBA, isso só é possível se os processos de trabalho pedagógico e de estudos tenham seus objetivos atrelados às teorias dialéticas.

[...] Desenvolver uma consistente base teórica materialista histórica dialética, com proposição pedagógica para as classes multisseriadas das Escolas do Campo, através de tempos pedagógicos na universidade (UFBA) e tempos pedagógicos de atuação nas escolas, nas comunidades, nos municípios (UFBA, 2016, p. 4).

Ao observar os objetivos específicos, verifica-se que os fundamentos da PHC estão incorporados na formação dos professores, pois, parte da prática social propõe a volta à prática social com outra perspectiva da realidade,

um método de produção e de trabalho, de formação humana que, de fato, garanta a humanização dos trabalhadores rurais camponeses que estão inseridos no campo.

Por conseguinte, na realidade atual de disputa de projetos antagônicos, onde a classe dominante domina, a escola é seu aparato. Este processo se dá pelo esvaziamento dos conteúdos clássicos no processo de ensino. Firma-se opção pelo secundário, pelo senso comum, pela filosofia da vida, pelo acidental (SAVIANI, 2013), em detrimento ao clássico, aos conceitos científicos, ao intencional, e neste sentido fica delimitada a luta de classe na educação escolar e na realidade atual.

c) Metodologia – observa-se que o curso assume uma linha metodológica histórico-crítica, fica expresso o vínculo com MHD. O curso tem a finalidade de formar professor para educação do campo com foco nas questões políticas e pedagógicas no que tange à escola com turmas de classes multisseriadas e quilombolas. Esse processo de formação “[...] é mais uma estratégia para elevar a qualificação docente e fazer face aos indicadores educacionais que apontam para a qualidade da educação básica na Bahia, em especial a Educação Básica no Campo” (UFBA, 2016, p. 3).

De acordo com o documento estudado, toda a ação foi realizada em módulos de estudos, com objetivos e intencionalidades definidas: formar a classe trabalhadora para o embate teórico-metodológico com os elementos desenvolvidos pela classe dominante, frente às teorias do aprender a aprender. Assim, a proposta do planejamento critica a base epistemológica à qual os professores do campo historicamente acessaram.

Logo, a organização do trabalho pedagógico vislumbra momentos de intervenção na prática para garantir o conhecimento e possibilitar o acesso aos clássicos, conhecer como está organizada a sociedade capitalista e o modelo de formação desejado e implantado por ela.

Constata-se que o procedimento metodológico buscou propiciar aos participantes do programa uma formação densa, além de ser uma experiência singular. Aulas sobre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural foram ministradas pelos autores das obras, ou seja, dos referenciais teóricos. Do mesmo modo que o planejamento dos tempos escolas também foi realizado pelo coletivo de autores em parceria com os professores formadores. Isso teve a intenção de permitir uma articulação para que a teoria, ao mesmo

tempo em que fosse debatida e estudada, também fosse planejada e vinculada à prática concreta do chão das escolas do campo. Assim, tratou da transmissão dos conhecimentos vivos, atualizados e necessários para a humanização da classe trabalhadora.

Trata-se de buscar elevar as condições educacionais das escolas do campo, uma educação que supere o senso comum, que garanta o acesso e assimilação de conhecimentos eruditos, com o fim principal de aparelhar o processo educativo para formar sujeitos novos capazes de compreender e se integralizar nas ações de libertação dos trabalhadores.

Observou-se que o PPP assume a defesa da educação escolar e sua especificidade de socializar o saber científico em detrimento das concepções políticas do capital, que reproduzem o conhecimento do cotidiano, alienado pelas pedagogias hegemônicas, que rebaixa o aprendizado e não considera a realidade capitalista e forma hegemônica de produzir a vida. Desse modo, o PPP assegura que “as ações educativas nas séries iniciais do ensino fundamental, intencionalmente orientadas, para fins do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da capacidade de teorização, da elevação do pensamento teórico dos estudantes” (UFBA, 2016, p. 5).

Verifica-se que a proposta do PPP da Ação Escola da Terra/UFBA busca realizar uma crítica à precariedade da realidade das escolas do campo e ao mesmo tempo propõe ações junto aos professores em formação para elevar as condições da organização do trabalho pedagógico nas turmas de classe multisseriadas e quilombolas, indicando o enfrentamento ao esvaziamento da cultura e do rebaixamento da formação dos trabalhadores, assume teoria do conhecimento que se contrapõe às teorias e pedagogia disseminada pelo capital e afirma que “a instrução desponta como condição para o desenvolvimento” [...] (MARTINS, 2013, p. 278).

Considerações Finais

Buscou-se, neste artigo, investigar quais foram os fundamentos teóricos que sustentaram a formação de professores para as escolas do campo no âmbito do Programa Ação escola da terra realizado pela FACED/UFBA, observando em que medida a experiência realizada busca superar as pedagogias do “aprender a aprender.

O elemento motivador foi relacionar a formação teórica propagada pela formação de professores com a luta histórica dos movimentos sociais, considerando o processo educativo contra hegemônico de origem do movimento por uma Educação do Campo. Consideramos que uma formação teórica sólida e transformadora deve ressaltar e indicar as disputas de projetos, a concepção de sociedade, educação, de escola, de modelo de campo, destacando a questão agrária, historicizando as disputas de projetos protagonizados pelas lutas dos movimentos sociais pelo acesso a terra, trabalho território e a Educação do Campo.

Constatou-se que as formulações do programa em análise, bem como a formação apontada no PPP da Ação Escola da Terra/UFBA, sua organização teórica metodológica, apresentam coerência com a base marxista de educação. Tem seu vínculo intrínseco com o trabalho educativo, com a formação da consciência humana, tendo como possibilidade de conceber, de formar um novo ser social.

Ficou evidenciado no PPP do citado curso, que além da formação humana densa, foram promovidos estudos sobre a disputa antagônica que vem se desenvolvendo historicamente no campo em nosso país, inclusive nos currículos de formação de professores que está cotidianamente em disputa encharcado de contradições. Ancorar-se na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural significa afirmar o caráter contra hegemônico no seio da disputa de projetos societários e formação humana integral na formação de professores no Brasil.

O estudo em questão demonstrou, ainda, alguns limites que devem ser incorporados em processos formativos desta relevância, a exemplo de uma ênfase maior nos estudos sobre a questão agrária e a disputa de projetos de desenvolvimento no campo, inclusive um aprofundamento acerca do modelo do agronegócio e a contração levada a cabo pelos movimentos sociais por meio da agroecologia.

Portanto, mesmo com os limites apresentados, é preciso considerar que há fortes indícios de que a proposta em questão busca na ação pedagógica o trabalho educativo e objetiva a internalização de signos, imprime a formação de conceitos, superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, elevação da capacidade de teorização. O desenvolvimento da psique humana e de suas funções psicológicas superiores são responsabilidade e função social da escola, buscando no processo a formação omnilateral dos sujeitos que participaram deste processo formativo, educativo.

Referências

ADRIANA, D'Agostini; MAURO, T; **Política de Formação de Professores para Educação do Campo: Limites e Possibilidades**, 2012. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 155-173, jun. 2014. disponível em: <https://portal-seer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/10218>. acesso em 15 janeiro de 2018.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**; Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia. – 2007.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues; **O Agronegócio e a Educação para as Comunidades Rurais na Região Extremo Sul da Bahia: desafios a luta social**, Debate Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17000/13258> acesso: 16/10/2018.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALBUQUERQUE, J. de Oliveira; **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**, Campinas, SP; s. n., 2011.

BAHIA . Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório Diagnóstico das Escolas do Campo da Bahia**. 2012. Bahia (relatório parcial n/publicado)

BRASIL, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 21 janeiro de 2020.

BRASIL, Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas, Organização: ANTONIO, Ricardo Henriques e et al. Brasília 2008. Disponível em: . Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola da Terra. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra> >. Acesso em 10 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola da Terra. Brasília, 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CALDART, R. S. Educação do Campo em Movimento, 87 a 132, In: CALDART, Roseli Salete, ARROYO, Miguel Gonzalez, MOLINA, Mônica Castagna, Por uma Educação do Campo, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**, 257-264, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) Dicionário da Educação do Campo, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento**, 546-553, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) Dicionário da Educação do Campo, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da Escola: agricultura camponesa, Educação Politécnica e Escolas do Campo**, p. 115 a 138, In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana 1ª edição, São Paulo, Expressão Popular, 2015. 240 p.

CANUTO, A.; SILVA LUZ, C. R.; ANDRADE, T. V. P. - **Conflitos no Campo**. Goiânia: CPT Nacional–Brasil, 2016. 232 páginas. Indexado na Geodadoswww.geodados.uem.brISSN1676-661X.Disponível:<http://pnsr.desa.ufmg.br/w_content/uploads/2017/07/Conflitos-no-Campo-2016-WEB.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. P. 313-324.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classe na educação escolar**. (orgs.) p. 13 - 36 — Campinas, SP: Autores Associados , 2012.

DUARTE, N.; LUKÁS E SAVIANE: **A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica**, In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico

Crítica e luta de classe na educação escolar. (orgs.) p. 37-58, — Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE (2001) **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero, **Marx e a pedagogia moderna**, 2ª Edição brasileira, Capinas SP, Ed. Alínea, 2007.

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books . Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2017.

MARSIGLIA, A. C. G. MARTINS, L. M. "Programa Escola Ativa": análise crítica. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). Ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica: coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010. 14p. ISSN: 2175-4063.

MARTINS, Ligia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, **As Perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre O desenvolvimento da escrita**. Autores Associados, Campinas, 2015.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, **A Prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. p. de 101 – 120. In MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos** (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, **Infância e Pedagogia histórico-crítica**, Autores Associados, 2013.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil; **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Professores**: Proposições e Categorias; – UNESP. GT-08: Formação de Professores Agência Financiadora: CNPq. 2014

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A Pedagogia das classes multisseriadas**: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em Educação Maceió, v. 4, n. 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em 15 janeiro 2018.

PASQUALINI, J. C. **A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica**. In MARSIGLA, Ana Carolina Galvão, Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (coleção memória da educação) Vários autores.

RODRIGUES, F. C. **A questão Agrária no Brasil – as contribuições de Caio Prado Junior, Florestan Fernandes e Octávio Ianni** in: MAZIN, Ângelo Diogo; NOVAES, Henrique; [e] SANTOS, Laís; Questão Agrária, cooperação e agroecologia, 2ª Ed. – SP; Outras Expressões, 2016

RODRIGUES, R. C. F. **Formação de professores : a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omni-lateral e da licenciatura ampliada**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

SANTOS, C. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. **Concepção de Educação do Campo**, p. 13-70. In TAFFAREL Celi N. Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L.; ESCOBAR, Micheli Ortega, (Orgs), Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo/ Universidade Federal da Bahia, EDITORA, Salvador, 2010.

SANTOS, Fábio Josué S. dos; MOURA, T. Vidal; **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente**: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: Escola de Direito: reinventando a escola multisseriadas. ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (organizadores). Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2010. Coleção caminhos da Educação do Campo; 2)

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In. DUARTE, Newton & SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval, **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Edição – 2013 Campinas, SP: Editora Autores Associados.

SAVIANI, D. **EDUCAÇÃO: do Senso Comum à Consciência filosófica**; Coleção Educação Contemporânea 11ª Edição - 1996 –Campinas SP: Editora Autores Associados.

TAFFAREL Celi N. Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L.; ESCOBAR, Micheli Ortega, (Orgs), **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo**/ Universidade Federal da Bahia, EDITORA, Salvador, 2010.

TAFFAREL, Celi N; RODRIGUES, Raquel Freire; MORSCHBACHER, Márcia; **A perspectiva da formação docente**: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras, In: Universidade e sociedade. Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, março de 2013. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1445514730.pdf>. Acesso em 16 janeiro de 2018.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. Alves. **ESTUDOS SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. (2008). Disponível em: Acesso em: 16 jan. de 2018.

TAFFARELI, Celi Nelza Zulke & SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Acesso em 19 maio de 2019.

UFBA- Universidade Federal da Bahia, **Projeto político pedagógico do programa Escola da terra- PPP**, Salvador, Ba: 2016.

WEBARTIGOS. **Escolanovismo**. Escrito por: Lauany Pugina. 10 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/escolanovismo/22754/#ixzz1FwmbCZOc>>. Acesso em: 10 maio 2020.

VIGOTSKI, L. S. . **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes (2001).

Pedagogia histórico-crítica e currículo no campo

*Cléber Eduão Ferreira
Cláudio Félix dos Santos*

A discussão sobre currículo numa perspectiva histórico-crítica tem como ponto de partida a realidade objetiva e como os indivíduos a produzem, a experienciam, compreendem e a reproduzem. Nesse sentido podemos falar das concepções de ser humano, de sociedade, de história, de cultura, de educação, de escola em sua relação com o modo de produção da vida.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica a educação é o "ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2000, p. 17). Produzir a humanidade nos indivíduos exige identificar os elementos culturais a serem assimilados e as formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Necessário ter no ponto de partida esse conceito, que se desdobra e aprofunda, a fim de pensarmos a respeito de como essa teoria pedagógica pode contribuir no debate sobre currículo e desenvolvimento do trabalho educativo no campo. Que possibilidades e desafios se apresentam nestes percursos?

A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo

Pesquisadores de referência do campo curricular, tais como Tomáz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira, ao tratarem da Pedagogia Histórico-Crítica embasam-se nos primeiros escritos de Dermeval Saviani e o fazem em poucas linhas, situando suas contribuições no debate educacional da década de 1980 (no máximo início de 1990), ora apresentado como contraponto a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), ora comparando-a com perspectivas conservadoras e elitistas, sem maior influência no campo do currículo.

Optamos por aproximar as contribuições de Saviani e colaboradores a uma "tendência curricular histórico-crítica" ou esboço de uma teoria marxista em currículo, conforme os estudos de Malanchen (2014).

Vale destacar que, conforme Saviani ressaltou no II Seminário Nacional sobre Educação no Campo, realizado na UFSCar/SP em 2013, suas pesquisas não tiveram como objetivo principal teorizar sobre currículo, apesar de que, ao fazer uma crítica à educação formal, pautada em um rigoroso estudo, consequentemente estaria fazendo uma crítica aos currículos que fundamentavam certas tendências pedagógicas.

Inferimos que esta teoria, mesmo obstaculizada pelos limites objetivos da sociedade capitalista e sua formação socioeconômica no Brasil¹², tem contribuído para a Educação da classe trabalhadora, do campo e da cidade, sem desconsiderarmos outras possibilidades.

A gênese da Pedagogia Histórico-Crítica se deu no contexto da ditadura militar brasileira, no final da década de setenta. Naquele período existia uma forte presença da pedagogia tecnicista em todos os níveis de ensino.

Por sua vez, em meados da década de 1960, especialmente na França, sociólogos como Bourdieu, Passeron, Althusser e outros, ligados a filosofia estruturalista produziram uma forte e necessária crítica à educação escolar na sociedade capitalista. Saviani (2009b; 2011a; 2012) as denominou de teorias crítico-reprodutivistas pois, mesmo questionando a perspectiva oficial e as contradições do capitalismo, para essas teorias a educação formal não apresenta possibilidades de lutas e resistências contra o sistema. A escola tem apenas a função de reprodução social do capitalismo e sua ideologia.

Divergindo dessas concepções, Saviani realizou estudos a fim de apresentar uma síntese inicial que superasse as perspectivas educacionais não-críticas (tecnicismo, escolanovismo e escola tradicional) e o pessimismo crítico-reprodutivista no sentido de superação por incorporação destas abordagens. Desse modo ele objetivava uma teoria pedagógica que oferecesse um suporte teórico para a ação na prática educativa escolar que auxiliasse o/a educador/a no trabalho educativo que, valorizando o conhecimento sistematizado, buscasse formas de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na escola, com des-

12 - No Capítulo V "A Materialidade da Ação Pedagógica e os Desafios da PHC", publicado em "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações", Saviani (2012) destaca os principais desafios para a materialidade da teoria, que são: a) ausência de um sistema nacional de ensino no Brasil; b) organização escolar baseada em uma ou várias teorias; c) o problema da descontinuidade das políticas públicas no Brasil. Para o autor, essas são questões objetivas que impõe limites que devem ser considerados.

taque à escola pública onde está a maioria da classe trabalhadora. Desta feita, buscava fazer da escola um espaço de luta, com todos os seus limites e possibilidades, para o acesso ao saber sistematizado no sentido de garantir suporte a leituras ampliadas da realidade histórica, sócio-cultural e natural pela classe explorada, em especial.

Em 1979 essa tendência começa a ser debatida¹³ e já é possível verificar uma preocupação no livro “Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica”, publicado em 1980 e que por várias vezes apontava para uma teoria que estivesse pautada na realidade educacional brasileira. No capítulo intitulado “Educação Brasileira Contemporânea: Obstáculos, Impasses e Superação” o autor reforça a necessidade de

[...] avançar em direção a uma teoria da educação que dê conta do mecanismo contraditório em que funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista. Captando essas contradições é que será possível ver quais as possibilidades de articular a escola com os movimentos concretos tendentes a transformar a sociedade (SAVIANI, 2009a, p. 243).

Em “Escola e Democracia”, publicado em 1983¹⁴, Saviani reclama uma pedagogia de inspiração marxista, ora intitulando de pedagogia socialista, ora de crítica não-reprodutivista. Há várias passagens em que o autor chama de pedagogia revolucionária:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento

13 - No artigo “Antecedentes, Origem e Desenvolvimento da PHC”, publicado em “Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos”, Saviani (2011c) destaca que desde 1967, como professor de história e filosofia da educação que já buscava relação com essa teoria e em 1978 ministrou uma disciplina na primeira turma do doutorado em educação da PUC/SP com o nome de “Teoria da Educação”.

14 - Os primeiros capítulos de “Escola e Democracia” já haviam sido publicados em forma de artigos na Revista da ANDE número 3, em 1982 (SAVIANI, 2011a).

importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2009b, p. 59).

A corrente pedagógica nomeada de “Histórico-Crítica” ou “Pedagogia Histórico-Crítica” foi apresentada pela primeira vez em 1984 em cursos ministrados pelo próprio Saviani (2012).

Com base no livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, Saviani se propunha a dar continuidade ao debate iniciado nos textos do livro “Escola e Democracia”. O autor destaca a importância e necessidade da crítica ao capitalismo feita pelas teorias crítico-reprodutivistas, mas nega seu reprodutivismo mecanicista, sugerindo em seu lugar a dimensão histórica¹⁵.

As teorias da reprodução e concepções mecanicistas da educação vinham sendo criticadas na França no período em que as chamadas teorias críticas em currículo exerciam forte aceitação dos pesquisadores brasileiros no período da ditadura militar. Com base nos estudos de Vicent Petit e Georges Snyders; bem como no estudo dos ensaios de representantes do estruturalismo francês como Louis Althusser, Establet e Baudelot e Bourdieu, Saviani classificou esse conjunto de teorias como crítico-reprodutivistas. Todavia, é importante destacar a importância dessas teorias como ponto de partida para a desmistificação da neutralidade da educação escolar e a necessidade de estudar esses autores.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o esforço por fazer os estudantes se apropriarem dos conhecimentos clássicos: científicos, filosóficos, estéticos e da cultura corporal, não diz respeito à mera busca pela erudição. Trata-se de refletir os problemas fundamentais do homem na atualidade fazendo do saber objetivo instrumento de luta histórica (SAVIANI, 2009a). Em outras palavras, não se trata de estudar escolasticamente ou por vaidade intelectual, mas de realizar estudos para entender a realidade concreta e transformá-la¹⁶ ou pelo menos contribuir para isso. Segundo Júlia Malanchen,

A defesa feita pela Pedagogia Histórico-Crítica da socialização pela escola dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvol-

15 - Em debate com Luiz Antônio Cunha, Saviani reconhece que as teorias crítico-reprodutivistas não se propunham a auxiliar práticas pedagógicas dentro da sala de aula, pois eram “teorias sobre a educação” e não “teorias da educação”. Ao contrário dessas últimas que focam em métodos e ações pedagógicas na escola (SAVIANI, 2011a; 2012).

16 - Não existe o momento do estudo separado do momento de prática social, essas se relacionam dialeticamente.

vidas nada tem a ver com algum cultivo da erudição por si mesma. Muito menos significa uma atitude ingênua perante as contradições históricas que se refletem nos conhecimentos. Trata-se, como vimos, do reconhecimento da necessidade desses conhecimentos para que os indivíduos possam tomar suas vidas e os rumos da sociedade em suas mãos (MALANCHEN, 2014, p. 143).

Assim como Marx, à luz do seu método, ao se apropriar dos clássicos para compreender a sociedade burguesa tinha como objetivo mais do que uma constatação ou elucubrações teóricas, mais do que erudição, Marx queria revelar contradições que pudessem contribuir para a luta dos trabalhadores na superação da sociedade capitalista. Assim, até para negar ou superar os clássicos, torna-se imprescindível conhecê-los, de outro modo, como infere Saviani (2012), para ser crítico, a apropriação das formas mais complexas do saber é um pré-requisito muito importante.

Essa preocupação com o saber elaborado na educação escolar difere bastante das abordagens que se fundamentam no relativismo cultural, principalmente nas tendências pedagógicas sob a égide da "Agenda Pós-Moderna" (MORAES, 1996; DELLA FONTE, 2010) e fortemente presente nas Diretrizes Curriculares e documentos oficiais das últimas décadas (MARSIGLIA, 2012; MALANCHEN, 2014).

Isso quer dizer que para muitas dessas tendências, o saber cotidiano é ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo e o saber elaborado ou é negligenciado ou é secundarizado, às vezes considerado invasor e opressor.

A cultura humana não se reduz às manifestações culturais ou saberes cotidianos de quaisquer grupos ou singularidades, apesar de importantes nos processos pedagógicos. Na perspectiva da PHC, os clássicos têm um papel fundamental, compreendidos como conquistas culturais, frutos do trabalho humano na história, conforme ressalta Álvaro Vieira Pinto, referendada em mais de um trabalho de Saviani (2009a; 2013) e presente na tese de Malanchen (2014)

[...] a cultura aparece-lhe, no estado atual, como um infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas, de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da inteligência humana, e não sabe como unificar todo esse mundo de entidades, subjetivas uma e objetivas outras, de modo a dar a explicação coerente que uma num ponto de vista esclarecedor toda essa extrema e diversificada multiplicidade (PINTO, 1969 *apud* SAVIANI, 2013, p. 39).

Com base nos estudos de Malanchen (2014), acerca das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o currículo escolar, a concepção de cultura numa perspectiva marxista tem as seguintes características:

[...] a) É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material; b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte; c) a ciência, a arte e a filosofia, dessa forma, são uma parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização (MALANCHEN, 2014, p. 117).

A educação escolar é a forma dominante de educação na sociedade e tem como especificidade o trabalho com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (SAVIANI, 2012; 2013¹⁷). Não se trata de desconsiderar a importância dos saberes cotidianos e nem transformá-los em sinônimos de conhecimento sistematizado, porém entendê-los como um momento do processo pedagógico, não como um fim em si mesmo. Se a escola servir apenas para legitimar o saber imediato/cotidiano, ela torna-se desnecessária.

Além disso, não concordamos com o entendimento de que a apropriação do conhecimento sistematizado pela maioria do povo trabalhador seja um empecilho para o desenvolvimento ou destruição da cultura e do saber popular, ou das identidades de grupos. Ao contrário, é essa apropriação que possibilita novas sínteses e avanços no desenvolvimento do gênero humano¹⁸. Quem mais tem destruído ou modificado profundamente os indivíduos não tem sido a escola (vez que essa tem se esvaziado cada vez mais), mas sim as indústrias de comunicação sob a égide do capitalismo globalizado que, mesmo sem pedir licença, adentram o meio rural, os centros e periferias urbanos.

17 - Vide Capítulo IV "Instituições Escolares" e Capítulo V "Instituições Escolares no Brasil" do livro "Aberturas para a História da Educação: do debate teórico-metodológico no campo da história da educação a construção do sistema nacional de educação no Brasil" (SAVIANI, 2013).

18 - "Como a escola, em nossa sociedade é, a princípio, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos a partir da apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva" (MALANCHEN, 2014, p. 123).

Do percurso que fizemos até aqui podemos fazer um esboço acerca da concepção histórico-crítica de currículo, a saber: **a)** a educação escolar¹⁹ é a forma dominante de educação na sociedade e importante espaço de apreensão do conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora, como meio de fortalecimento das práticas sociais; **b)** Clássico da escola e do trabalho educativo é a valorização dos conhecimentos essenciais (científicos, filosóficos e artísticos); **c)** A concepção de cultura não é relativista e nem dicotomiza saber espontâneo e saber elaborado; **d)** A escola deve ter por centralidade o saber objetivo/universal, entendendo que o fato do conhecimento não ser desinteressado, não elimina a objetividade; **e)** a apropriação do conhecimento elaborado não destrói as manifestações culturais ou saberes imediatos/cotidianos, mas, possibilita novas sínteses e avanços no desenvolvimento do gênero humano²⁰, além de ser um dos instrumentos de luta da classe trabalhadora; **f)** como o conhecimento é produzido historicamente, subentende-se síntese de inúmeras determinações, por ser síntese, nunca é um saber acabado, estático, cristalizado, mas base para novas incursões e superações.

A educação é mediadora da prática social e essa concepção ganha novos contornos quando fundamenta/instrumentaliza a classe trabalhadora para intervir nas questões concretas da sociedade brasileira²¹.

19 - Os objetivos da educação escolar segundo a Pedagogia Histórico-Crítica são: "a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço-tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação" (SAVIANI, 2012, p. 9).

20 - No Capítulo III – Valores e Objetivos da Educação, do livro "Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica", Saviani destaca que o objetivo da educação deve ser o desenvolvimento do gênero humano, ou seja, "tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a, no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens" (SAVIANI, 2009a, p. 46).

21 - "Normalmente os conteúdos das disciplinas são vistos como um fim em si mesmo (sem referência a prática social) ou que os conteúdos específicos não tem importância – colocando o peso na luta política – assim a contribuição pedagógica é esvaziada" (SAVIANI, 2009b, p. 72). Em nosso entendimento, Saviani retoma a importância do trabalho educativo como contribuição para a luta política.

Em Saviani (2009a)²² esses objetivos mais amplos (ação concreta²³) tem o currículo da escola (ou universidade) um *meio* (o que ensinar) que não se desvincula dos métodos (como fazer) para que esse saber seja assimilado. O essencial da tarefa educativa na escola são os conhecimentos sistemáticos, aquilo que não se assimila de forma espontânea e aleatória, sendo esse o critério principal acerca do que ensinar.

A pedagogia histórico-crítica desenvolve contestações de fundo as assim chamadas tendências curriculares pós-críticas ou pós-formais. Há uma variedade muito ampla de vertentes nessas perspectivas, todavia o núcleo essencial dessas teorias tem sido a secundarização ou mesmo a negação do conhecimento, ou seja, daquilo que para a pedagogia histórico-crítica é central e não mero elemento ou mesmo algo sem relevância²⁴.

Ainda segundo Saviani (2012), essas perspectivas dominantes são amplíssimas, que consideram ser currículo tudo o que acontece dentro e fora da escola. Isto é, tanto as atividades curriculares, quanto extracurriculares passam a ter a mesma importância.

Refletindo sobre esse aspecto e com a preocupação de não hipertrofiar a concepção de currículo, Dermeval Saviani entende ser fundamental diferenciar o essencial do acidental²⁵ quando se trata de currículo. Segundo ele,

22 - Em "Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica", principalmente Capítulo VII "Subsídios para Fundamentação da Estrutura Curricular da PUC-SP", escrito em parceria com Casemiro dos Reis Filho e no Capítulo X "Sobre uma Concepção de Mestrado" há algumas indicações para formulação de currículos para formação de professores. Uma das principais questões é o entendimento de que a educação deve ser um meio para instrumentalizar os educadores para entender e intervir nos problemas concretos da sociedade brasileira, portanto, o acesso a filosofia, sociologia, psicologia, história etc. ganha prioridade.

23 - Para Saviani (2009a) uma ação concreta se fortalece quando o problema é analisado detalhadamente e com rigor, para não correr o risco de ocultá-lo ou reduzi-lo a aparência.

24 - Os professores Cláudio Lira e Cláudio Félix dos Santos, em artigo intitulado "Pedagogia Histórico-Crítica e Crítico Superadora no Currículo Escolar" (não publicado), afirmam que esse conjunto de teorias pós-modernas e pós-críticas tem centrado suas críticas na descolonização do currículo; na forma de organização disciplinar; na negação da escola como espaço educativo prioritário e da negação do conhecimento sistematizado.

25 - Para Malanchen (2014), com base em seus estudos, saber diferenciar o essencial do acidental, isto é, conhecimento sistematizado de conhecimento não sistematizado, requer formação adequada dos professores.

Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo [...] tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar [...] faz-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado. Isso quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2012, p. 15).

Nota-se que para a Pedagogia Histórico-Crítica o núcleo do currículo escolar é o conhecimento sistematizado.

Isto posto, podem emergir questões do tipo: como trabalhar o saber popular? Seria ele desprezado da escola? Os saberes do homem e da mulher do campo, não seriam valorizados no interior da educação escolar, segundo essa teoria pedagógica histórico-crítica? A alegria e a arte do povo estariam excluídas da escola?

A resposta a essas indagações é negativa. Não, as manifestações populares, o saber dos povos do campo ou das periferias ou centros urbanos não devem ser excluídos da escola, mas ocupam um lugar específico, não-central, haja vista que nas condições atuais, nas quais a sabotagem da educação escolar por parte das classes dominantes é uma realidade efetiva, há um esforço contínuo por reduzir e secundarizar o acesso do povo ao conhecimento científico e filosófico e, por conseguinte, do acesso das massas de outras formas estéticas que não apenas as do mercado cultural que tratam a arte meramente como mercadoria, simples produtos descartáveis.

Portanto, não há negação do saber popular ou das atividades extracurriculares, mas sim um esforço por promover nos educandos e educandas a assimilação do saber sistematizado. Para isso, é fundamental uma organização curricular adequada, uma "organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização" (SAVIANI, 2012, p. 54). Focando especialmente no currículo da educação elementar, ressalta o mesmo autor

As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podere-

mos então afirmar que é a partir do saber sistematizado, que se estrutura o currículo da escola elementar. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Esta aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2012, p. 14).

Os elementos que traduzem o currículo escolar nessa perspectiva centram-se, portanto, no saber sistematizado das diferentes disciplinas, resultando nos conteúdos sequenciados, contínuos, dosados e organizados de tal forma que possibilitem sua assimilação pelos estudantes de acordo com os diferentes níveis de ensino²⁶. Todo esse processo pedagógico necessariamente não se separa da prática social.²⁷

Postas essas reflexões acerca do currículo, passemos a discutir a especificidade do currículo na educação do campo à luz das perspectivas histórico-críticas.

PHC e currículo no campo

Partindo do princípio histórico-crítico de que tanto no campo quanto na cidade o elemento nuclear do currículo deva ser a apropriação do saber sistematizado, do conhecimento em sua forma científica, filosófica, da cultura corporal

26 - “[...] o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática” (MALANCHEN, 2014, p. 169).

27 - Conforme Saviani, como a educação é categoria mediadora, tem sua especificidade, ou seja, possibilitar que os estudantes passem da síntese (saber espontâneo, cotidiano, assistemático) à síntese (saber sistematizado), mediado pela análise, ou como referenda Marx no seu método de apreensão do conhecimento, isto é, só se supera o conhecimento empírico (experiência imediata) pelo conhecimento concreto (científico), mediado pela abstração. Apesar de não ter sido intenção deste trabalho demonstrar passo a passo o método pedagógico da teoria histórico-crítica, é o próprio Saviani que sintetiza o que vimos afirmando deste o início deste tópico, ou seja, “[...] a prática é ponto de partida e ponto de chegada. Essa mediação explicitar-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentalização e catarse” (SAVIANI, 2012, p. 121). Esses três momentos do método se articulam dialeticamente e se aproximam dos momentos de apreensão do conhecimento segundo o método de Marx.

e estética, em suma, dos saberes clássicos em educação escolar, como pensar currículos que se articulem às especificidades do meio rural e, em certos casos, às reivindicações dos movimentos de lutas sociais de trabalhadores rurais com terra ou sem terra?

Em primeiro lugar, assim como o movimento por uma educação do campo, a pedagogia histórico-crítica está preocupada em superar os obstáculos que operam contra a necessidade histórica dos trabalhadores se apropriarem dos instrumentos que auxiliam os indivíduos a compreenderem o real e atuarem de forma mais consciente na realidade.

Portanto, o conceito de realidade objetiva e como os indivíduos, as pessoas do campo com suas experiências, seus modos de vida, suas visões de mundo chegam à escola são elementos essenciais para lidar com o trabalho educativo que está articulado ao currículo escolar.

Todavia, a individualidade humana não se dá de forma aleatória, desarticulada das condições materiais, objetivas da vida. Como também a atividade educativa e a educação escolar estão profundamente articuladas à prática social e todas as esferas que a influenciam como o modo de produção, a reprodução social, a ideologia, a alienação, as experiências, as memórias enfim todo um conjunto de complexos que influenciam na formação do ser social.

Portanto, partir da realidade do campo é uma questão primeira para pensar currículos e atividades educativas.

Iniciemos pensando a situação econômica e política no campo brasileiro dos anos 2000. Ao tratar de educação no campo e das lutas por direitos, há que se ter claro que a situação do meio rural no Brasil atual não é a mesma das décadas de 1990, na qual ainda havia os resquícios do fazendeiro “bota-suja”, do latifúndio improdutivo. Hoje se vivencia uma realidade na qual a campanha e valorização do meio rural produtivo, dos commodities como sustentáculo da produção de riqueza e do aumento do PIB, da morada no campo como o lugar do paraíso em meio ao inferno da vida urbana, se apresentam como referências. Não por acaso, os projetos e recursos públicos para o financiamento e a direção de educação no campo, que outrora era uma demanda quase exclusiva dos movimentos de lutas sociais camponesas, são disputados pelo agronegócio e seus representantes.

Além disso, não se pode negligenciar que além das possibilidades de unidade em determinadas ações políticas, há divergências em termos de concepção de educação, do papel da escola e do conhecimento nos processos de lutas de classes.

No II Seminário nacional sobre educação do campo, promovido pelo GEPEC no ano de 2013, o professor Saviani, em conferência de encerramento, tratou da Pedagogia Histórico-Crítica no Campo trazendo os elementos histórico-filosóficos e didático-pedagógicos desta teoria em sua relação com a realidade do campo e a educação no campo. O professor abordou a necessidade de construção de uma crítica para frente aos problemas do campo e não uma crítica para trás a esses. Ou seja, a crítica ao capitalismo no campo não pode se limitar ao denunciamento da “maldade” do capital/capitalistas e, como resposta, voltar aos tempos memoráveis do bucólico camponês ou camponesa de enxada na mão cultivando sua terra.

Ao contrário, a crítica, como faz o MST, as Escolas Famílias Agrícolas, a via campezina, deve ser a crítica para frente. Isto é, a luta pela terra e por uma reforma agrária popular deve impulsionar a industrialização no interior do país para beneficiar os produtos agrícolas pelos trabalhadores, porque as bases da divisão campo e cidade não são outras senão as relações sociais entre capital e trabalho. O processo industrial de agrovilas/agroindústrias a fim de beneficiar os produtos agrícolas a partir da organização/direção dos trabalhadores é um passo possível e necessário para as lutas pela reforma agrária e para os passos, com limites e contradições, no combate pela superação das relações de exploração e dominação vigentes.

Portanto, no processo de reflexão e formulação de currículos para a educação escolar no campo, um elemento de fundamental importância diz respeito à formação humano-científica das gerações de estudantes e professores.

Nas condições atuais, não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas ciências duras. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-natu-

rais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária” (SAVIANI, 2013, p. 229).

Essa formulação Saviani toca em algumas questões-chave da pedagogia histórico-crítica, a saber: a finalidade da educação, a formação dos indivíduos e a questão dos conteúdos e métodos de ensino tomando como referência a forma de organização da sociedade atual.

Pensar uma formação humano-científica como elemento central do currículo demanda uma reflexão sobre as formas como estão postas a organização da produção no campo.

Uma questão de fundo diz respeito aos conflitos e contradições entre agronegócio e agricultura camponesa/agricultura familiar.

A agricultura camponesa/familiar produz a maioria dos alimentos consumidos pela população brasileira e guarda um conjunto de saberes, conhecimentos, experiências que articulados ao conhecimento das ciências humanas e científicas apresentam um potencial de ampliação da produtividade e organização social, desde que, obviamente, pautadas por um projeto político e econômico de estímulo a essas atividades.

Por sua vez, o agronegócio, a forma capitalista predatória no lidar com a terra e o ser humano, produz para o mercado externo, acumula divisas nacionais que fazem aumentar o Produto Interno Bruto e toda uma cadeia de operações financeiras a ele articulado. Mas essa megaprodução agrícola tem custos ambientais e humanos muito altos: desmatamento, queimadas, destruição e usurpação de territórios indígenas, quilombolas, ribeirinhos, envenenamento de pessoas e da terra sob a falaciosa argumentação de que se não proceder dessa forma, não haverá alimentos suficientes para a população.

Foi no início dos anos 1980, com o avanço do agronegócio, que a educação no meio rural ganhou outra perspectiva em relação ao que foram as propostas de educação rural dos anos 1930 a 1950. Estas transformações têm relação com as profundas mudanças estruturais das cadeias produtivas no campo.

Do ponto de vista dos capitalistas, estes exigem que o Estado execute as políticas que favoreçam o fortalecimento das relações materiais visando a lucratividade e usando o aparelho da escola para preparar sua força intelectual e manual. Não por acaso, o agronegócio apropria-se das pesquisas produzidas

por cursos das áreas das ciências naturais e as aplica na produção de commodities. Para ilustrar essa questão, chamamos atenção a uma pesquisa realizada em 2008 pelo Ministério da Educação e a Universidade de Viçosa. Neste estudo levantou-se a existência de mais de 180 instituições produzindo pesquisas na área de Ciências Agrárias, com mais de 2.100 grupos de pesquisa, ultrapassando o número de 10 mil linhas de pesquisa. Além disso, a área de Ciências Agrárias conta com mais de 12 mil pesquisadores, 9 mil doutores, 19 mil estudantes e 10 mil técnicos em suas atividades. Ainda referente a dados do CNPq, a média anual da produção científica de pesquisadores doutores nas Ciências Agrárias, no caso de artigos completos, foram superiores a 14 mil em periódicos de circulação nacional e 6 mil em internacionais. Além disso, esses mesmos pesquisadores foram responsáveis por cerca de 560 livros e 3.100 capítulos de livros publicados (Bogo, 2015).

Atentemos ainda a ampliação das escolas técnicas públicas que visam preparar a força de trabalho especializada para manejarem os meios de produção e as tecnologias avançadas que o capital introduziu no processo de acumulação no campo e na cidade.

Diante desses dados, estaríamos propondo aos educadores no campo e aliados às lutas camponesas pela reforma agrária, seguir os mesmos objetivos e métodos do agronegócio em termos de produção da terra e educação? Obviamente que não. Apenas chamamos atenção ao debate sobre o papel da escola e do conhecimento na educação no campo.

Nessa direção, concordamos com a formulação de Ademir Bogo, quando afirma

A impressão que se tem, quando se houve ou estuda alguns textos sobre as escolas ou a educação do campo, é que os protagonistas de certas ideias, que defendem apenas o direito à educação oferecida como, "formação geral" e "licenciatura", navegam no oceano em uma canoa a remo, candidatando-se a futuros naufragos, enquanto o agronegócio avança com segurança através de um navio cargueiro (BOGO, 2015, p. 191).

Corroborando as ideias de Bogo, não raro pode-se ler em textos que tratam vvvda educação do campo argumentos que tratam o conhecimento sistematizado em suas formas científicas, filosóficas e artísticas como imposição

dominante. De fato não se pode negar que a perspectiva burguesa ou positivista da ciência é bastante limitada e utilitarista, mas ao separar a ciência das contradições próprias do sistema da propriedade dos grandes meios de produção, portanto ficando restrito ao falso problema de que a ciência é a grande responsável pelas mazelas e desvalorização do saber popular, surgem novas dificuldades que são imputadas ao processo de elevação de entendimento por parte dos trabalhadores e trabalhadoras da sua situação de exploração e das possibilidades de superação destas condições.

Diante dessas questões, outro elemento que emerge do debate curricular é a relação entre conhecimento científico, filosófico e os conhecimentos populares na organização do trabalho educativo e do currículo, em especial nas escolas do campo.

Sobre essa questão podemos nos referir a arte como um elemento de articulação entre o erudito e o popular. Pensemos na parceria entre Luís Gonzaga e Humberto Teixeira e a música Asa Branca. O primeiro com pouca escolaridade, nascido no sertão de Pernambuco, migrante, sanfoneiro que aprendeu a tocar com o seu pai, Januário e animava o povo nas festas locais, além de ter sentido na pele a dureza do trabalho na roça. Gonzaga fixou residência na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1940.

Humberto Teixeira, nascido na cidade de Iguatu (Ceará), desde criança estudou música, tocava flauta, bandolim e gaita de fole. Radicou-se no Rio de Janeiro aos 15 anos e em 1943 formou-se em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Teixeira era um grande estudioso e valorizador das artes do nordeste. Sua parceria com Luiz Gonzaga aconteceu em 1945 e se dava da seguinte forma: Luiz Gonzaga apresentava as melodias e harmonias (os temas musicais) e Humberto Teixeira escrevia as letras.

A importância de Humberto Teixeira²⁸ para música popular está diretamente ligada ao seu conhecimento erudito de história, das tradições nordestinas, de poesia e de músico de formação clássica, ao ponto de Luiz Gonzaga afirmar

28 - Além de Luiz Gonzaga, Felícia Godói e Lauro Maia foram seus parceiros constantes, tendo composto ainda com Sivuca e com o maestro Copinha. Obteve grande sucesso com o baião, mas escreveu também sambas, marchas, xotes, sambas-canções e toadas (informação disponível em: <http://www.lettras.com.br/#!/biografia/humberto-teixeira>. Acesso em 18 de fevereiro de 2014).

certa vez: "Humberto Teixeira me colocou direitinho dentro do Nordeste, com as bonitas letras dele"²⁹.

Importante notar nessa afirmação de Luís Gonzaga o fato de que para "entrar no nordeste", isto é, para expressar em forma poética e se comunicar com um público de nordestinos, sobretudo os que foram construir o sudeste nos anos 1940 (e nos anos posteriores) pelas pressões do êxodo rural e as oportunidades de trabalho naquela região, foi necessário falar as coisas do cotidiano de forma não-cotidiana, digamos assim, se valendo da poética, da crítica social, da história e da memória.

A canção *Asa Branca* é doída, mas quando cantada por Luís Gonzaga com a letra de Humberto Teixeira a denúncia do sofrimento se apresenta numa poética compreensiva e sentida pelas pessoas que vieram da região nordeste ou que lá viviam (ou vivem), posto que essa música se tornou um clássico nacional e, nos arriscamos a dizer, da música universal.

Esse exemplo de relação entre popular e erudito, inclusive muito utilizada nas escolas como conteúdo ou instrumentalização para o desenvolvimento de algum conteúdo escolar expressa um dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que é o de encontrar maneiras dos explorados terem acesso ao saber sistematizado de modo a que expressem de forma elaborada os seus interesses, "[...] porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo das elites, quer dizer, ele torna-se popular" (SAVIANI, 2005, p. 79).

Gramsci (1991, p. 138), analisando o problema da cultura popular e erudita, formula a tese da necessidade da "[...] passagem do saber ao compreender e ao sentir e, vice-versa, do sentir ao compreender e ao saber". Antônio Gramsci expressa com essa tese a preocupação com o problema de como os dirigentes revolucionários lidam e devem lidar com os saberes produzidos pelo povo e, do mesmo modo, de que forma o povo compreende e deveria compreender a produção intelectual, erudita. Essa reflexão de Gramsci pode ser perfeitamente estendida para o trabalho educativo escolar.

A cultura popular e a cultura erudita são expressões das relações produzidas por meio dos processos de trabalho e que ganham forma na cultura dando base a formas diversas de agir e pensar o/no mundo.

29 - Disponível em: <http://www.luiuzuagonzaga.com.br/videos/entrevistas/Entrevista%203%20-%20Bar%20e%20academia.wmv> (acesso em 18 de fevereiro de 2014).

A busca por fazer a unidade dialética e orgânica entre intelectual e povo-trabalhador indica que o saber erudito não é nocivo ao popular, desde que estejam claros os fins a atingir, os objetivos que guiarão os passos dos que lutam por uma humanidade emancipada ou alienada.

O encontro entre o popular e o erudito, assim como foi o de Luiz Gonzaga com Humberto Teixeira e outros parceiros, demonstra as reciprocidades e possibilidades da expressão do popular de forma mais desenvolvida sem que se perca suas raízes, suas memórias. O desafio posto, portanto, é o de construir dispositivos pedagógicos e, nesse interim, sua expressão no currículo, a fim de articular essas expressões da cultura humana no trabalho educativo no intuito de superar a perspectiva equivocada de considerar o conhecimento erudito como dominador e os saberes populares como o mais legítimo, porque oriundo da vida cotidiana do povo.

Portanto a formação humano-científica e a relação com o conhecimento popular no currículo são elementos articulados e articuladores para a realização do trabalho educativo pautado pela relação entre principal e secundário, nuclear e acessório na educação escolar.

Considerações finais

A conquista de políticas públicas em educação do campo está articulada às reivindicações e organização dos movimentos sociais e sindicatos rurais.

Na primeira década dos anos 2000 muitos avanços foram conquistados em relação à educação do campo. Todavia, a partir de 2016, após o golpe do Impeachment da Presidenta Dilma Roussef, retrocessos profundos aconteceram em relação ao atendimento à educação dos povos do campo e ao debate, inclusive sobre currículo.³⁰

Especificamente para a as políticas de Educação do Campo a situação é grave, pois muitos foram os cortes e destruição de programas e projetos desde então, o que exige, além do esforço em defender e ampliar a política, pensar em currículos que contribuam com os processos de formação humana numa perspectiva para além da lógica de exploração e dominação.

30 - Enquanto elaboramos esse texto, no ano de 2020, uma pandemia viral ceifa muitas vidas, especialmente dos mais empobrecidos. Além disso, o Brasil segue num "desgoverno" cujo projeto desastroso acentua a crise sanitária, econômica e política.

Neste capítulo refletimos sobre as possibilidades de contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração de currículos em educação no campo. Essa pedagogia busca desenvolver uma teoria do currículo na perspectiva de construção de percursos formativos pautados na máxima apropriação dos conhecimentos clássicos escolares e a leitura o mais profunda da realidade, a fim de que a ação das pessoas se dirija a luta pela superação das relações sociais de exploração e dominação.

Reiteramos que a articulação entre formação humano-científica e o saber popular no currículo e no trabalho educativo não são tomados de forma dicotomizada ou excludente, mas sim na perspectiva de identificar o principal e o secundário na seleção e no trabalho didático, a fim de que os dominados dominem aquilo que os dominantes dominam, como formulou Saviani (2000). Não para reproduzirem as formas alienadas de organização da vida social, mas na perspectiva da ampliação e visão crítica do mundo e atuação no mesmo.

Referências

BOGO, A. A escola do campo a procura do campo para ser escola. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4596>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

DELLA FONTE, Sandra Soares (2010). Filosofia da educação e agenda pós-moderna. In: DUARTE, Newton & DELLA FONTE, Sandra Soares (Org.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas/SP, Autores Associados.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

LEHER, R. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança**. In www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.hsp?key=3463, 2005.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista (UNESP) (Tese de Doutorado), 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (2012). O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão & BATISTA,

Eraldo Leme (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas/SP, Autores Associados.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (1996). *Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24 p. 45-59.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas/SP, Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª ed. São Paulo, Autores Associados, 2009b

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval (2013b). **Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**. Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. São Carlos, GEPEC/UFScar.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica na educação do campo**. In BASSO, Jaqueline; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

As práticas artísticas da LECampo³¹ UNEB

*Lídia Barreto da Silva
Gilsélia Macedo Cardoso Freitas*

Introdução

O presente capítulo constitui a síntese do relatório científico apresentado para obtenção do título de mestre, pelo Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores-CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.

Na condição de docente e articuladora das atividades do tempo universidade e do tempo comunidade (TU/TC) na Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) com Habilitação em Docências Multidisciplinares: Ciências da Natureza e Matemática e Códigos e Linguagens com foco nesta última habilitação, na Universidade do Estado da Bahia – Campus XIII, é que propusemos trazer algumas reflexões sobre o revelar dos modos de expressões artísticas dos/as licenciados/as, a partir da pesquisa realizada em dois campos do conhecimento, a saber: a arte e a educação do campo.

A pesquisa é de cunho qualitativo e participante. A mesma desbrava, rompe trincheiras e tem a intenção de visibilizar as expressões artísticas dos/as licenciandos/militantes. Entender a relevância da proposta de investigação, bem como fortalecer a discussão e ampliá-la é a sua intenção considerando sua importância, pois:

Pesquisar o ensino de arte na educação do campo é uma forma de contribuir significativamente para a produção do conhecimento nessa área e para outros grupos de pesquisadores que se interessam por essa temática, tendo em vista a escassez de pesquisas no Brasil sobre arte/educação do campo (ARAÚJO, 2016, p. 147).

Essa afirmação é provocadora de debate, visto que refletir sobre a arte na dimensão das relações hegemônicas na sociedade é, sobretudo, um desafio, uma vez que as concepções sobre o que vem a ser arte ou o que se constitui como

arte e a quem é concebido o direito de "fazer arte" evocam uma disputa ideológica e filosófica.

Do ponto de vista teórico, é possível constatar o avanço epistemológico na produção do conhecimento concernente a essa "disputa", haja vista as produções literárias acadêmicas na direção de um pensamento de que as "Práticas Artísticas é um convite a refletirmos sobre as relações construídas entre os sujeitos sociais a partir da Arte" (CARVALHO e MARTINS, 2016, p. 20).

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos um breve histórico da educação do campo no Brasil, pontuando alguns aspectos artísticos, sociais e políticos, na intenção de situar sócio e historicamente a pesquisa. Em seguida, discorreremos sobre a educação do campo no ensino superior, destacando os fios que entrecruzam a UNEB e a educação do campo. Continuamos apresentando as produções artísticas dos/as educandos/as da LECampo, objetivando propor discussões que possam ampliar o debate educacional sobre a arte entendida como fenômeno estético, artístico e expressivo na educação do campo. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre as reflexões desenvolvidas na pesquisa, apresentando os resultados, almejando ampliar o debate sobre arte e educação do campo.

Alguns aspectos históricos

Nos anos de 1980 nada mudou em relação às políticas educacionais para a classe trabalhadora do campo, mas com a reorganização de movimentos sociais e sindicais, começaram a surgir os movimentos sociais camponeses que lutavam e ainda continuam lutando e reivindicando terra, o direito a nela viver e produzir e educação para os camponeses.

Movidos pelo fervor da sociedade civil organizada, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) organiza o 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra, na cidade de Cascavel, no estado do Paraná. Nesse encontro, a troca de experiência contribui para que analisassem as realidades ali representadas e pudessem pautar novas frentes de lutas.

O MST realiza o 1º Congresso Nacional do Sem-Terra com a intenção de reunir todos os grupos que estavam lutando por terra neste país. Ao final do Congresso, ficou decidido que o MST não se aliaria e nem apoiaria o novo governo, continuaria resistindo e com a certeza de que a reforma agrária só seguiria

através das ocupações e das lutas de massas, assim “a nova palavra de ordem ‘Ocupação é a única solução’” (MORISSAWA, 2001, p. 141).

Com as ocupações acontecendo em vários estados do Brasil e os acampamentos se instalando, sentiu-se a necessidade de organizar o Setor de Educação do MST. E assim foi feito, através da iniciativa de educadores que começaram a organizar e planejar ações para a educação das crianças dos acampamentos. Essa trajetória histórica só reforça a preocupação que o MST tem com a escolarização de seus militantes e com a formação política e social dos mesmos. Essa iniciativa só cresceu ao longo dos anos.

Os anos de 1990 foram marcados por repressão aos movimentos sociais em geral, e como o MST se constitui o movimento com grande visibilidade no país, tornou-se alvo de muitas ações de repressão. Nesse contexto o movimento intensifica o trabalho de formação e organização internas, o que resultou na criação de um Coletivo Nacional de Educação com a tarefa de tecer reflexões mais profundas em torno do trabalho educacional, gerando avanços pedagógicos para o movimento. Essa década é também marcada pela construção do Movimento Por uma Educação Básica do Campo e com ele uma série de ações que tomaram os quatro cantos do país, conforme está descrito no Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro,

[...] clamando todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudanças, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir (BOGO; BOFF; PELLOSO; 1998, p. 19).

No mês de abril de 1997 aconteceu, na Universidade de Brasília, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, com participações marcantes dos movimentos sociais do campo, estados, universidades e outras instituições de ensino que foram convidadas pelos movimentos sociais. Fizeram-se presentes também o Movimento de Atingidos por Barragem - MAB e as pastorais sociais da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, contando com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef e da Universidade de Brasília – UnB.

A centralidade do debate girou em torno dos seguintes temas: reforma agrária; projeto popular para o Brasil; papel da educação na construção do

projeto; formação de educadores e a nova LDB³² – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os temas de estudo foram debatidos nos seguintes grupos de trabalho: Escolas de 1ª a 4ª séries; Escolas de 5ª a 8ª séries; Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil. A presença marcante das delegações, mais de 500 em sua maioria, alfabetizadores de jovens e adultos, enriqueceu o debate e reafirmou o protagonismo dos movimentos sociais na luta por *escola, terra e dignidade*. O MST conduziu de forma autônoma o evento, desde o planejamento até a aprovação de algumas tarefas, reafirmando cada vez mais o protagonismo desse movimento, e de outros, no processo de luta por terra e educação.

O ENERA foi marcado por ações que contribuíram muito para a construção e consolidação do *Movimento da Educação do Campo*, como a aprovação do "Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro³³", assim como o lema que continua como chamada até hoje: "Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade", construído no calor da Marcha Nacional a Brasília³⁴. Foi marcado também por parcerias que resultaram em outras ações em prol da alfabetização da classe trabalhadora campestre como o diálogo entre o MST e as instituições de Ensino Superior convidadas, desencadeando, assim, na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no ano seguinte.

Antes mesmo de o Encontro começar oficialmente em Brasília, ele já acontecia no fazer artístico, pois milhares de Sem Terra saíram de três pontos distintos do país para se juntarem na *Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária*. O ato de marchar em fila ditando um ritmo, um compasso que como numa tessitura musical segue a composição, portando suas bandeiras vermelhas esvoaçantes, o boné vermelho, que ao mesmo tempo em que protege do sol também demarca o ato de teimosia de se manter na luta. Durante meses os Sem Terra marcharam, colorindo as rodovias do país de vermelho, entoando cantos e gritos de ordem que renovam as forças e fortalecem o querer de luta

32 - A Lei tinha sido aprovada em 1996.

33 - Esse documento teve sua primeira redação construída no processo de preparação do encontro e sua redação final foi tecida durante o ENERA e aprovada pelos presentes. (Boletim da Educação, 2014, p. 07).

34 - Entre abril e junho de 1997, foram realizados 20 encontros estaduais de preparação ao ENERA, envolvendo 1.600 educadores. (Boletim da Educação, 2014, p. 07).

por direitos, conforme Sebastião Salgado diz: "Seja como for, os deserdados da terra alimentam a esperança de melhores dias...".

No fazimento da arte que antecedeu o Encontro, o fotógrafo Sebastião Salgado fotografou vários momentos da Marcha. A inauguração da exposição fotográfica intitulada *Terra* sobre a luta pela terra aqui no Brasil e em mais de 100 países no mundo aconteceu no ENERA. Chico Buarque lançou o CD que acompanha o livro com as fotos da exposição e tem o prefácio escrito por José Saramago³⁵. No movimento de marchar, os Sem Terra sabem exatamente o que é "*afagar a terra, conhecer os desejos da terra, cio da terra, a propícia estação e fecundar o chão*" (BUARQUE, 1997).

A adesão de três artistas tão conceituados e consolidados no mundo das artes como Sebastião Salgado, Chico Buarque e José Saramago, cada um em uma linguagem artística diferente, deixa claro a íntima relação que a classe trabalhadora campesina tem com a arte e de como suas práticas artísticas revelam sua luta e resistência.

Em meio a tantos desafios enfrentados e tomados como bandeira dos movimentos sociais de luta pela terra e entidades parceiras, foi posto como ponto de reivindicação a criação do Programa Nacional de Educação pela Reforma Agrária - PRONERA, com o objetivo de vencer o analfabetismo do campo. A meta era alfabetizar e escolarizar, formar técnicos e graduar pessoas.

Os movimentos sociais aos poucos foram entendendo que para fazer reforma agrária era preciso atender todas as dimensões da vida humana, a dimensão do lazer, da saúde, da educação, da moradia, da cultura, da arte e nesse sentido a educação passa a ser a principal bandeira de luta porque o movimento vai dizer que "é preciso romper a cerca dos latifúndios" e romper as cercas do conhecimento através da criação de escolas, e a oportunidade aos sujeitos do campo de adentrarem os diversos espaços onde acontece a educação.

A escola pautada pelo MST não é qualquer escola, mas a escola do campo,

[...] que se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O aces-

35 - Os três artistas doaram todos os direitos autorais deste trabalho para o Movimento que, com o dinheiro arrecadado, construiu a Escola Nacional Florestan Fernandes, uma escola de formação política a toda classe trabalhadora, no município de Guararema, em São Paulo. Fonte: <http://www.mst.org.br>.

so ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessa luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classe no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do AGRONEGÓCIO e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo (MOLINA e SÁ, 2013, p. 325).

Cada Conferência Nacional Por uma Educação do Campo tinha e tem pautas específicas a serem debatidas nos eventos e, ao final de cada encontro, uma carta ou manifesto era, e ainda é elaborada coletivamente a fim de estabelecer metas e tarefas para o movimento continuar cultivando os interesses da classe trabalhadora pela educação.

Educação do Campo na UNEB

A pauta de lutas dos movimentos sociais do campo se ampliou quando da necessidade de incluir a reivindicação por educação, que vai da Educação Infantil ao Ensino Superior, perpassando pelas instâncias municipais, estaduais e federais. Após a conquista de escolarização e do Ensino Médio e Ensino Profissionalizante, os movimentos sociais teceram diálogos com as universidades a fim de firmarem parcerias para a oferta, também, de cursos de Nível Superior, especificamente para formação de professores, se materializando com o curso de graduação em Pedagogia da Terra.

[...] forjar um perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições (MOLINA e SÁ, 2011, p. 14).

Essa conquista foi muito importante para o processo de formação continuada dos sujeitos do campo, pois conseguiu contemplar uma quantidade muito grande de trabalhadores rurais e filhos de trabalhadores rurais em todo o território nacional. Através do PRONERA inúmeras ações foram desenvolvidas, dentre elas:

- Alfabetização de jovens e adultos, cursos de licenciatura e bacharelados, formação profissional, EJA, elevação da escolaridade, graduações, especialização,

(residência agrária) algumas pesquisas... trabalhos extensionistas... E outros...

- Além do Pronera, as lutas dos movimentos sociais e sindicais possibilitaram outras conquistas como o PROCAMPO, PROJETO SABERES DA TERRA, e um aparato legal que permitiu aos gestores públicos e movimentos sociais e sindicais instrumentos de consolidação de algumas políticas públicas na Educação do Campo (ARAUJO, 2017, p. 126).

A constituição do PRONERA se reafirmou como fundamental quando os resultados de um estudo censitário, no ano de 2005, foram apresentados com mudanças significativas em relação à escolarização da população localizada nos assentamentos, onde 23% da população se declarava alfabetizada, porém a educação fundamental e o ensino médio ainda eram negligenciados, apresentando índices muito baixos.

Com o crescimento das ações do PRONERA e o aumento do atendimento das populações camponesas, no ano de 2004, o Programa passou a fazer parte do Plano Plurianual - PPA do governo federal, assegurando a inclusão de ação específica no Orçamento Geral da União. Em 2009, outra conquista

[...] por meio da inclusão do artigo nº 33 na lei 11.947, o Congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instruir o Pronera. Em 4 de novembro de 2010, o presidente da República editou o decreto nº 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA (BRASIL, 2010).

Essas conquistas revelam os avanços da Educação do Campo e garantem a continuidade da oferta de cursos na Educação Básica, Técnicos e Ensino Superior, pois esses instrumentos se constituem como política permanente e garantem a continuidade da política, independentemente do governo em exercício.

Seguindo com a pauta das reivindicações ao Estado, o movimento da Educação do Campo continua pautando "uma Política Pública específica pra dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo" (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 237). Essa reivindicação já vinha sendo posta desde a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 1997, mas é no final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004, com o lema "Por um Sistema Público de Educação do Campo", que essa demanda é posta como prioridade e

[...] o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão (Secadi), instituiu em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) (MOLINA e SA, 2013, p. 466).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na época em andamento, na Universidade Federal de Minas Gerais, serviu de referência e fonte de pesquisa para o Grupo de Trabalho, constituído pelo MEC, para a elaboração de proposta da organização curricular e habilitação por área do conhecimento. Este curso funcionava com o apoio do PRONERA.

A materialização da experiência piloto foi implantada em quatro universidades públicas, a convite do MEC, por terem em suas trajetórias experiências no âmbito da Educação do Campo em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, sendo elas: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Sergipe. Salientamos a participação direta dos movimentos sociais no processo de construção da matriz formativa do curso, o que garantiu “elementos capazes de incorporar nos processos de formação docente as especificidades da vida no campo” (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 237).

A Universidade do Estado da Bahia concorreu a este edital, sendo contemplada a ofertar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Departamento de Educação – Campus XIII, situado na cidade de Itaberaba, interior baiano. A materialidade da Educação do Campo no nível baiano caminhou lado a lado com o Movimento Nacional da Educação do Campo, sobretudo suas ações que potencializam a Educação do Campo no estado da Bahia.

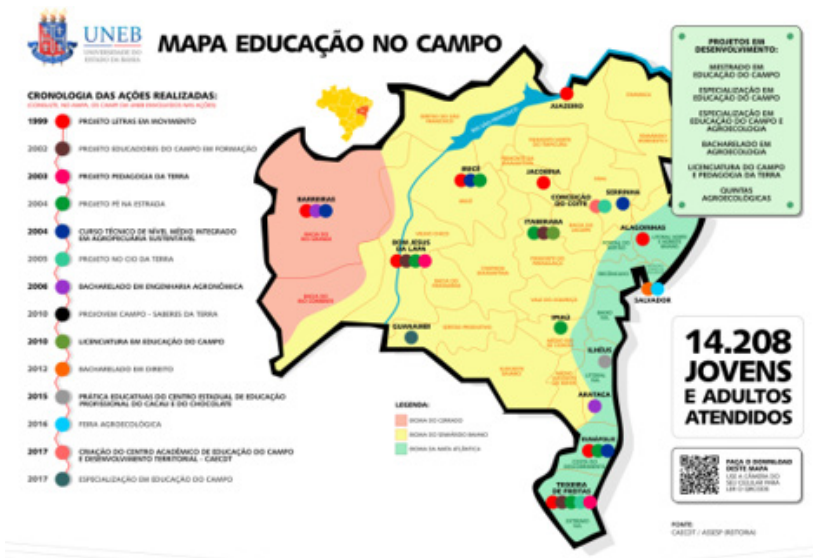
Interessa-nos a trajetória da UNEB por ser o campo empírico da pesquisa que norteia a escrita deste artigo. A UNEB se caracteriza como *multicampi*, presente em todos os territórios de Identidade da Bahia com destaque, em sua essência e experiência, conseguindo atender a uma camada da sociedade civil que sempre teve seus direitos à educação negados, através de programas especiais como Rede UNEB 2000, Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e o PRONERA, todos envolvendo formação de professores. Através de suas ações, amparada pelo tripé de sustentação da Universidade – ensino, pesquisa e extensão – a UNEB como coparticipante de processo de contra hegemonia se desafia

a socialização do saber socialmente acumulado pela humanidade para as populações interioranas, desenvolvendo ainda ações de extensão e pesquisa atendendo nos limites da institucionalidade, aos apelos dos movimentos sociais do campo e da cidade (ARAUJO, 2017, p. 126).

Nesses trinta e cinco (35) anos de existência, a UNEB sempre esteve implicada com as questões sociais, a exemplo de ações de extensão e pesquisas na área de educação, também para o meio rural, antes mesmo do Movimento Por Educação do Campo nos finais anos de 1990. Essas ações possibilitaram o envolvimento de docentes com as comunidades campestres e escolas rurais, proporcionando a construção de bases para o movimento de aproximação da Universidade com os movimentos sociais organizados e conseqüentemente com a Educação do Campo.

O mapa abaixo descreve de forma iconográfica a presença e o compromisso da UNEB com a formação dos sujeitos de direito do campo.

FIGURA 01 – Mapa da Educação do Campo da UNEB.



Fonte: CAECDT / ASSESP.

Objetivando contribuir para a construção de uma sociedade livre de exploração, a Universidade do Estado da Bahia avançou ofertando, em caráter especial,

a turma de Licenciatura em Educação do Campo no Departamento de Educação, Campus XIII, na cidade de Itaberaba – Bahia.

O curso de formação para a docência multidisciplinar compreende três dimensões: preparar para a habilitação da docência por área do conhecimento; para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários, de forma inter-relacionada e em conformidade com a concepção da educação do campo.

As áreas podem ser pensadas como forma de organização curricular e como método de trabalho pedagógico. Organizar o currículo por áreas (em vez de por disciplinas) não implica necessariamente negar o trabalho pedagógico disciplinar. Por parte, podemos ter um currículo organizado por meio de disciplinas e realizar um trabalho pedagógico desde as áreas do conhecimento e a partir de práticas interdisciplinares (MOLINA e SÁ, 2013, p. 470).

Essas habilitações são referendadas pelo reconhecimento do direito à igualdade, à educação e à diferença, perpassando, primeiramente, pela concepção de campo como sendo um espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e para permanecerem na terra, além de ser um espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades.

Arte, Política e Resistência

Do latim *ars*, a arte é o “talento de saber fazer” (BOGO, 2016, p.41) e se caracteriza como atividade vinculada a habilidades humanas. Ele afirma ainda que “a arte acompanha a produção da existência; foi e é parte da cultura. Ajuda a compor a consciência estética dos indivíduos e dos grupos sociais” (BOGO, 2002, p. 136).

Ao longo da história da humanidade, a arte vem exercendo papel fundamental para construção do conhecimento humano, desde os tempos mais remotos que se têm indícios e conhecimento da produção artística humana, seja nas pinturas rupestres; seja na construção de ferramentas; seja nos utensílios domésticos; seja nas obras de artes que compõem museus em todo o mundo; e ainda também nos reisados, congadas, cordéis e tantas manifestações artísticas populares espalhadas por todo o mundo. Essa afirmação tem amparo nos estudos de Araújo, quando diz que:

Ao longo dos anos a arte assumiu diferentes funções e se manifestou por uma diversidade de linguagens e procedimentos técnicos, devido às transformações sociais, políticas, tecnológicas e culturais que ocorreram na sociedade. Cada vez mais o homem sentiu necessidade de dialogar com o mundo à sua volta e de demonstrar seus anseios, ideias, emoções e conhecimentos (ARAÚJO, 2016, p. 148).

A arte é uma área do conhecimento humano que dialoga com todas as outras áreas, pois, em quase tudo, a arte está presente, desde o desenho de uma cadeira até a sua fabricação, o que revela o caráter utilitário da arte, passando pelas criações têxteis, moda, design tecnológicos até as pinturas, espetáculos de dança e teatro, música e toda produção artística que circula pela humanidade. Para termos conhecimento de toda essa produção artística, é necessário educarmos o “olhar”, apreciarmos a arte presente, para que seja possível compreendermos as intenções do artista e produzirmos interpretações significativas da obra (ARAÚJO, 2016, p. 148). E para que o olhar seja educado de maneira a compreender as relações da arte com o homem é fundamental o movimento de arte/educação.

O movimento de arte/educação no Brasil surgiu em meados dos anos de 1980, com os estudos da professora Ana Mae Barbosa com a abordagem triangular, que nos leva a compreender e construir conhecimento através da contextualização, da leitura e do fazer artístico (PILLAR, 2008).

Nessa direção, a Educação do Campo e o Ensino da Arte se aproximam, conforme Barbosa (2012, p. 06), que defende

Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.

Tanto a arte quanto a Educação do Campo se preocupam com uma formação que valorize o processo de emancipação do ser humano, buscando abordar conteúdos, por exemplo, que realmente contribuam para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Esse tópico aborda, em especial, como as atividades com as linguagens artísticas aconteceram nos espaços de aula; aulas de campo; no pátio da Universidade; nas comunidades; a relação interdisciplinar e a socialização dessas atividades nos Seminários de Articulação do TU/TC.

Para tanto, selecionamos quatro atividades que se destacaram sobremaneira durante o curso. Um dos critérios de escolha usado tem como base a parceria com docentes do curso que ministraram aulas em componentes que não eram da área específica de artes; outro aspecto foi o caráter inovador das atividades propostas; e também observamos e selecionamos a prática da mística durante o curso, com destaque para as que aconteceram durante os Seminários de Articulação TU/TC.

As atividades descritas a seguir foram desenvolvidas em módulos diferentes, não seguindo uma sequência desses módulos; também nem todas foram atividades de componentes curriculares que tinham o tempo comunidade previstos no Projeto Pedagógico do Curso. Algumas foram solicitadas em um módulo e os resultados socializados no módulo seguinte. Nesse caso dialogaremos com as ações dos Seminários de Articulação Tempo Universidade/Tempo Comunidade.

Identidades no Pano Pedagógico

Durante as aulas do segundo módulo, surgiu a necessidade de pensarmos como seria a socialização das atividades do TC que foram solicitadas pelos professores do primeiro módulo e o primeiro desafio foi organizar a forma de apresentação de cada educando/a, uma vez que tínhamos 21 (vinte um) municípios da Bahia representados no curso, e foi nesse momento que surgiu a ideia de fazer um Seminário com o tema Seminário de *Articulação TU/TC: Notícias do Mundo de Lá*, sendo que os/as educando/as iriam não só expor como se deram as atividades do TC, como também dariam notícias do lugar de onde cada um veio com todas as suas idiossincrasias. Para acompanhar o tema, a autora desta pesquisa teve a inspiração de confeccionar um pano pedagógico coletivo onde cada grupo deveria, através da imagem, dar notícias do lugar onde viviam e produziam seu lugar de vida.

O fragmento da música de Pedro Munhoz (Canção da Terra) foi a principal fonte de inspiração para a elaboração dessa atividade. Outra música foi Encontros e Despedidas, de Milton Nascimento e Fernando Brant, reproduzida na voz de Maria Rita.

Esta ação teve como objetivo motivar um olhar diferenciado sobre as imagens que buscam traduzir de modo direto e indireto o cotidiano das localidades e

experiências dos/as jovens que vivem no/do campo, relacionando à Arte e à Educação do Campo, retratando imagens do campo através de retalhos de tecido, e tendo como base artística a arte naif³⁶. Também estudamos e nos inspiramos com a vida e as obras de arte de Antônio Poteiro, artista brasileiro ceramista, como seu pai, pintor e escultor; Sílvio Jessé, artista plástico baiano e Henri Rousseau, percussor da arte naif.

O quadro abaixo descreve as etapas da confecção do pano pedagógico com a turma da Licenciatura em Educação do Campo. Uma ressalva é que a colcha tem a representação das duas habilitações do curso.

QUADRO 01 – Etapas de fazimento da Colcha de Retalhos.

1.	Exibição do vídeo clip Encontros e Despedidas, interpretada por Maria Rita; Discussão sobre a letra da música;
2.	Exposição e análise das obras de arte de Antônio Poteiro, Sílvio Jessé e Henri Rousseau;
3.	Apropriação de conceitos sobre a Arte Naif: artistas, suas obras e características;
4.	Orientação do fazer artístico no TU (tempo universidade), norteadas pela discussão teórica e metodológica para a produção do pano pedagógico;
5.	Formação de equipes, escolha do que seria ilustrado de cada comunidade, no pano;
6.	Organização e distribuição do material (tecidos, cola, linhas, tesouras, botões e aviamentos diversos de costura) para a confecção do pano pedagógico;
7.	Conclusão da colcha de retalhos, no coletivo, na residência estudantil;
8.	Socialização da colcha pronta na mística de abertura do Seminário de Articulação TE/TC Notícias no Mundo de Lá.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

36 - Naif, palavra francesa que significa “natural”, “ingênuo” ou “primitivo”. O termo foi adotado na França, na década de 1880. O Brasil está entre os cinco países onde mais se encontra essa forma de expressão popular. Em geral a pintura não é a única ocupação dos artistas naifs. Muitos são sapateiros, carteiros, donas de casa, advogados, médicos, jornalistas, diplomatas etc. Os temas podem ser urbanos ou rurais e são retratados com muitos detalhes coloridos (HADDAD e MORBIN, 2009, p. 44.).

Abaixo, a imagem da colcha de retalhos, como é chamada por quase todas as pessoas. O resultado é uma produção cheia de vida, de símbolos, de cores e de impressão digital que ficará marcado na vida de cada estudante/militante que a produziu.

FIGURA 02 - Colcha de retalhos produzida pelos/as educandos/as da LECampo.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O grande painel da vida simples, singular e cheia de saberes dos povos do campo nos ensinou e ainda ensina que em “cada saber tem um jeito de ser”, ou seja, simbolicamente temos os modos de expressão dos camponeses, como: marcha de luta pela reforma agrária, escolas de família agrícola, assentamentos e acampamentos da reforma agrária, festejos, escolas do campo, paisagens do campo, produção agrícola, comunidades rurais, movimentos sociais e sindicais do campo, todos com seus respectivos fundamentos sociopolíticos.

Essa colcha tornou-se para o grupo um símbolo que representa a turma de Licenciatura em Educação do Campo na UNEB, nas dimensões política, cultural, econômica, social e de luta pela Educação do Campo. Passou a ser usada como símbolo quase que obrigatório nos eventos acadêmicos dos/as licenciando/as, usada nas místicas de abertura e em várias atividades em comunidades. Salien-

tamos que, após a confecção dessa colcha de retalhos, outras foram confeccionadas em várias Universidades, a exemplo da Universidade Federal do Recôncavo Baiano no Centro de Formação de Professores - UFRB/CFP e no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia UFRB/CETENS, nas escolas de Educação Básica, em programas e projetos que os/as educandos são bolsistas ou não, assim como nos movimentos sociais de luta pela terra, em atividades religiosas, entre outras.

"A escola dos meus sonhos..."

A atividade que será descrita neste ponto diz muita coisa para quem já se envolveu com o debate desencadeado por uma pergunta sempre presente na cabeça de educadores e da sociedade em geral: pra que serve a escola?

Resultado da articulação entre os componentes curriculares de Didática II e Metodologia do Ensino, a proposta teve como base metodológica a pesquisa militante e articulou as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, além do desdobramento da formação política forjada na práxis pedagógica, nos diferentes tempos formativos. Entende-se por pesquisa militante a pesquisa participativa num processo de construção de possibilidades, sobretudo comprometida com a transformação social radical.

O desenvolvimento dessa atividade teve como base duas etapas estruturantes, tais como: a primeira, com a organização das equipes e do público que seria entrevistado pelas equipes, leitura e estudo do(s) texto(s), elaboração das entrevistas e socialização das ideias centrais dos textos; e a segunda, com sistematização das entrevistas, planejamento da apresentação dos resultados, apresentação das equipes e avaliação geral.

A primeira fase de alternância aconteceu pelo Tempo Universidade, segundo a qual uma estruturação se efetivou da seguinte forma: apresentação das ideias centrais do texto estudado; socialização das entrevistas realizadas e apresentação da análise da equipe; diálogo com as professoras dos componentes curriculares, conforme considerações e questionamentos feitos por elas.

Para a fase do Tempo Comunidade, as equipes realizaram entrevistas com as pessoas da comunidade local; estruturação de um quadro comparativo com as opiniões dos diferentes contextos; apresentação da análise geral da equipe.

Para todas as etapas os critérios norteadores foram estes: maturidade acadêmica na apresentação dos conteúdos dos textos; inventividade na elaboração

da comprovação das entrevistas realizadas; criatividade na elaboração do quadro comparativo; criticidade e autonomia nas considerações pessoais de cada componente da equipe (escrita individual).

Dessa forma, considerando a pergunta que serviu como mote detonador para as atividades, foi inserida como proposta de avaliação a relevância de contribuir para um debate frutífero, tendo em vista que os movimentos sociais representados pelos/as estudantes formulam críticas à escola – principalmente à escola urbanocêntrica e excludente – e indicam que a saída para o desenvolvimento do país é a educação de qualidade para seu povo.

“A escola dos meus sonhos sob meu ponto de vista” consistiu, então, num tema que mobilizou toda a turma para, principalmente, tornar mais caloroso um debate que norteia o objetivo pessoal de cada estudante, assim como os princípios e valores sociais, históricos, políticos, educacionais, econômicos, entre outros, de cada comunidade onde estão inseridos.

Para a realização da atividade, os/as estudantes promoveram um salutar rebuliço nos espaços do Departamento de Educação – Campus XIII da UNEB, quando saíram em busca de entrevistar diferentes segmentos de pessoas nesse contexto. Servidores técnicos, pessoal de serviços gerais, estudantes e docentes foram abordados com diferentes perguntas que buscavam enfatizar a questão principal estabelecida previamente: para que serve a escola?

Diante do exposto, vimos claramente os pressupostos básicos de nossa atividade fazendo consonância com os elementos fundamentais nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: a identidade da escola do campo, a organização curricular, responsabilidades do poder público com relação à oferta educacional e a regulamentação das diretrizes, organização das escolas, gestão da escola, formação docente e financiamento da educação nas escolas do campo. Ou seja, a partir das entrevistas realizadas, em ambos os contextos, elementos como esses foram trazidos à tona, sendo que cada equipe conseguiu elaborar perguntas e conduzi-las junto aos entrevistados de forma a dialogar com as comunidades em direção às questões relacionadas à educação, de modo geral, e à educação do campo, de modo particular.

Os/as estudantes/militantes, ao retornarem para a sala de aula, compartilharam o quanto foi empolgante e desafiador desenvolver essa atividade, já

que nunca tinham vivenciado algo parecido e também por ter que responder às perguntas dos entrevistados em relação ao curso e aos movimentos sociais de luta pela terra. Foi *"uma experiência que não vou esquecer jamais, me senti tão importante quando as pessoas pararam pra eu responder e mais ainda quando pude falar da minha gente e de onde eu vim"* (Antônia Feliciano).

O resultado das entrevistas e o quadro comparativo das respostas foram socializados no **Seminário de Articulação Universidade/Tempo Comunidade "Caminhos da Pesquisa: Indagações e Possibilidades"**, para cumprimento de 15h de carga horária destinada às atividades no Tempo Comunidade.

Abaixo, estão as fotos do momento de socialização das entrevistas, em diálogo com os textos estudados. A árvore, nominada de **Árvore Pedagógica**, segura as peneiras e as pessoas, representadas em cada galho, simbolizam a escola que queremos, que sonhamos...

FIGURA 03: Árvore pedagógica da militância.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Por fim, a atividade proposta responde a perspectiva da práxis pedagógica num exercício permanente da ação, reflexão, ação. Embora a docência do

ensino superior se limite a uma carga horária específica para cada componente curricular, a dimensão interdisciplinar favoreceu o aprofundamento teórico, possibilitou a inserção da pesquisa militante, além de mobilizar diferentes sujeitos em torno da problematização posta.

A corporeidade que milita

O teatro como linguagem artística tem a capacidade de “proporcionar às populações a possibilidade de expressarem o mundo de acordo com seus valores, dando voz às suas múltiplas identidades” (MIRANDA e FRANZONI, p. 199, 2016), denúncias, protestos e toda forma de luta. O artista se posiciona através de sua arte e se coloca como veículo crítico a toda forma de opressão e desigualdade. Sobre essa questão, Canda apresenta o pensamento de Boal, quando diz:

Boal acreditava que o teatro, enquanto ação humana, é um tipo de atividade carregada de cunho político, não sendo neutra, por isso, os artistas que assumem sua discordância com o mundo que conhecemos não devem desenvolver um processo artístico que confirme ou reforce a desigualdade social (CANDA, 2010, p. 42).

Outra atividade que selecionamos aconteceu em parceria entre as docentes dos componentes curriculares Literatura Brasileira e Fundamentos das Artes Cênicas, ambas compõem a habilitação de Códigos e Linguagens. As mesmas solicitaram uma atividade de dramatização do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com o seguinte roteiro: cada capítulo deveria ser representado por uma equipe; estudo dos aspectos regionais e sociais presentes no texto; planejamento do cenário e figurino e divulgação da apresentação teatral.

Esse roteiro foi seguido a rigor pela turma, mas para que fosse possível a montagem da peça e apresentação, novamente a turma se tornou uma só, pois os/as educandos/as da habilitação de Ciências da Natureza e Matemática participaram ativamente da atividade como um todo, o que reforça o caráter de coletividade tão preservado pelos/as educandos/as militantes deste Curso.

Durante as aulas de Fundamentos do Teatro, vários jogos teatrais ajudaram a trabalhar a dicção, expressão facial, corporal e posicionamento em cena. Conforme as imagens apresentadas nas figuras 04 e 05 a seguir:

FIGURAS 04 e 05 – Jogos teatrais.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

As fotos 06, 07 e 08 falam um pouco de como foi o dia em que o livro *Vidas Secas* foi apresentado em forma de peça teatral. Destaque para o cenário, pois foi aproveitado o espaço externo da própria universidade, o que proporcionou a participação e condição de várias pessoas assistirem a encenação enquanto chegavam para as aulas no Departamento de Educação.

FIGURAS 06, 07 e 08 – “Em cena”.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Vivenciar, juntos com os estudantes, essa atividade nos fez perceber a importância da produção artística no processo formativo de futuros professores e de como a linguagem artística do teatro pode proporcionar reflexões no campo político, críticas às condições sociais e econômicas de um país e de um povo, assim como posicionamentos de enfrentamento frente ao sofrimento principalmente da classe trabalhadora rural.

Mística que alimenta a luta

Neste tópico nos ocuparemos em descrever e analisar, sucintamente, algumas místicas que marcaram a trajetória formativa dos/as educando/as que frequentaram o curso. Escolhemos algumas místicas que fizeram parte dos Seminários de Articulação do TE/TC e durante a ocupação do Departamento de Educação – Campus XIII. Cada uma, em certa medida, exerceu sua função política, de protesto, de denúncia, de ânimo, de esperança... “No contexto dos sem-terra, é um ato cultural em que suas lutas e esperança são representadas” (MORISSAWA, 2001, p. 209).

Vários elementos compõem esse “ato cultural”: é a bandeira do movimento, “que aparece com grande destaque em todas as manifestações do Movimento”; o Hino do Movimento dos Sem Terra e as músicas e poesias que dão o tom e ditam o compasso de cada militante. A letra do hino foi resultado de um concurso realizado em vários estados e o ganhador foi Ademar Bogo e música Willy Correia de Oliveira³⁷; a primeira apresentação foi feita pelo Coralusp. Outros símbolos “como o facão, a foice, a enxada e os frutos do trabalho tornaram-se presente no cotidiano da luta, representando a resistência e a identidade dos sem-terra” (MORISSAWA, 2001, p. 210). Todos esses elementos com seus significados e ainda “os pés descalços ou em sandálias, o chapéu de palha do camponês, a panela do fogo são também representações presentes em esculturas e pinturas de grandes artistas apoiadores do Movimento” (MORISSAWA, 2001, p. 210).

No fazer da mística, há uma diversidade de símbolos muito significativa. Durante o processo de fazer e apresentar a mística tudo pode se tornar símbolo, vai depender do contexto, do que se quer abordar, do que se quer alcançar com os presentes, sejam docentes, estudantes, trabalhadores, todos que estiverem no movimento de construção de uma sociedade igualitária.

37 - Willy Correia de Oliveira é professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

FIGURA 09 – Entrada das bandeiras

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Conforme o curso acontecia, a prática da mística foi tomando força, organização e estética também, foi se revelando no fazer artístico, na reflexão e no conhecimento histórico e teórico da arte. Ao preparar a mística, os/as educandos/as precisavam se debruçar sobre poemas, músicas, pensar no vestuário que melhor representaria o que queriam passar para os que estivessem no evento, composição do cenário que se formaria; conforme os elementos simbólicos da luta iam entrando e compassadamente eram colocados no devido lugar.

O III Seminário de Articulação Tempo Escola/Tempo Comunidade "Caminhos da Pesquisa: Indagações e Possibilidades" teve como ponto central a discussão em torno da prática pedagógica com base nos seguintes componentes curriculares: Fundamentos da Didática II, Metodologia do Ensino e Pesquisa e Prática em Educação IV. Teve o objetivo de despertar nos/as educandos/das o senso reflexivo sobre a prática da pesquisa em educação como fonte inesgotável para o conhecimento e para o exercício do magistério.

Em diálogo com o tema central do Seminário é possível refletir sobre os saberes e identidade dos povos camponeses que precisam estar inseridos no contexto da escola para que seja uma educação contextualizada, com sentido e com proximidade dos saberes da classe trabalhadora do meio rural.

FIGURAS 10 e 11 – Assentada e Quilombola com livros na peneira.

Fonte: Arquivo da pesquisa

Na figura 12 que segue, os corpos estão cobertos de lama simbolizando a terra; representando o anseio do povo que luta por terra para todos e luta pelo direito a nela permanecer e por isso se juntam, se organizam e avançam militando. As árvores representam a esperança enraizada no coração de cada militante, os desenhos de pessoas representam cada militante espalhado por onde houver necessidade de lutar e ao pé da árvore as bandeiras enterradas representando as raízes de sustentação da esperança, pois a utopia é um sonho que sonha no coletivo e no caso as bandeiras representam cada movimento de luta pela terra.

FIGURA 12 - Nascidos da terra para por ela lutar.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Após descobrirem as bandeiras por entre as folhas e a terra, cada militante levantou bem alto e todos começaram a dançar juntos, no mesmo ritmo simbolizando o encontro daqueles que estão em busca dos mesmos ideais, que comungam das mesmas ideias descobrindo que não estão sozinhos na luta.

FIGURA 13 – A dança da que alimenta a luta.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O V Seminário de Articulação Tempo Escola/Tempo Comunidade "Currículo da Educação do Campo: ressignificando práticas educativas" teve como ponto central o encontro da teoria e da prática ocorridas durante o estágio nos espaços não formais. Para tanto foi proposto que cada dupla, trio ou quarteto socializasse o resultado das atividades que mais marcaram o estágio nas comunidades.

Voltamos a discutir a mística nesse Seminário. A figura 14 tem vários estandartes coloridos formando um círculo, cada estandarte tem o nome de uma comunidade representando os/as cursistas, pois como o curso já estava chegando ao fim, a ideia foi chamar a atenção para os laços que se formaram durante os anos que passaram juntos na universidade, laços de amizade, aprendizado, sociabilidade, afetividade, empatia. No meio tem os elementos que representam a identidade camponesa como a moringa, o chapéu de couro e o mel de abelhar representando a produção de uma das comunidades.

FIGURA 14 - Estandartes representando as comunidades.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Chegando para o fim do curso, uma das últimas místicas tem a presença de outra colcha de retalhos que foi confeccionada junto com as mulheres da comunidade de Colônia (Chapada Diamantina). Essas senhoras compõem o Grupo Mulheres de Fé e confeccionaram a colcha como resultado do estágio não formal.

FIGURA 15 – Colcha de Retalhos “Mulheres de Fé”.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Iniciamos o relato das atividades falando da Colcha de Retalhos e terminamos falando de uma das colchas que foi confeccionada a partir da primeira. A continuidade do pano pedagógico é um dos legados mais significativos, no campo da arte, que ficou para a turma Paulo Freire.

Consideramos significativo registrar, fazendo uso das palavras de Eduardo Galeano, que **"a memória guardará o que vale a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo"**.

Possibilidades de produções artísticas

A experiência de investigar sobre os modos de expressão artística desses/as educandos/as proporcionou uma ampliação do pensamento em relação ao uso da arte como ferramenta de luta, como forma de protesto, como veículo para que as organizações sociais, com suas diversas pautas de reivindicação. Mas, nesse caso, os movimentos sociais de luta pela terra expressam, através da sua arte, todas as inconformidades que circulam numa sociedade capitalista como a nossa. Sobretudo, também, pude presenciar momentos de beleza, estética, sincronia com o movimento dos corpos na mística, com as bandeiras colorindo o ambiente, com cada elemento estrategicamente colocado e compondo o "espaço identitário" dos camponeses/cursistas.

Sabemos que a prática educativa que ora se evidencia nas nossas escolas, no tocante ao ensino de arte, repercute de forma negativa no destino de nossos estudantes, pois nem mesmos os/as educadores demonstram *boa performance* artística no âmbito escolar, muitas vezes até negando a si mesmos a oportunidade de revelar seu potencial para as várias facetas vinculadas à arte. Inclusive, os/as educandos/as se colocaram dizendo que arte não tinha sido presente na formação básica deles, o que revela a dificuldade que algumas escolas têm em fazer da arte uma prática nas escolas. Pensando nesse contexto é que buscamos uma formação docente que colocasse a arte na centralidade do curso, pois teoricamente "a arte é vista como possuidora de um caráter histórico e social e, por isso, capaz de ser estudada racionalmente" (FREDERICO, 2013, p. 27), e ainda mais também na prática.

Constatamos também como foi importante trabalhar imagens na sala de aula, sempre cuidando pra não deixar de contextualizá-las nos aspectos históri-

co, político e social. Esse exercício foi reproduzido pelos/as educandos/as nas comunidades, durante o estágio e durante as ações da militância, assumindo o caráter de professores multiplicadores dos saberes adquiridos no tempo universidade e associado aos saberes dos/as camponeses/as.

Nessa direção, lembramos as sábias palavras de Paulo Freire (2017): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, por isso reiteramos que a leitura de imagens pode prescindir da leitura convencional, visto que quando lemos as muitas imagens que encontramos à nossa volta, acabamos por tomar emprestadas as lentes que olham o mundo e suas diversificadas representações.

Os estudos no campo da Educação do Campo e da Arte são reveladores de debates, visto que ainda é muito recente o estudo com essas duas áreas do conhecimento. Assim, vale a ressalva de que esta pesquisa revelou um campo muito rico para esse debate, me motivando a continuar pesquisando sobre a temática, por compreender que as práticas artísticas podem ser muito úteis nos espaços escolares e não escolares para o processo de ensino e aprendizagem dos/as educandos/as e como o curso está focado na formação de professores. Nada mais propício do que continuar debatendo a temática a fim de que cada vez mais escolas possam colocar a arte como centralidade em sua prática, principalmente as escolas do campo.

Ter um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Códigos e Linguagens potencializa a luta por formação de professores que abordem as questões relacionadas à formação humana em todas as áreas, inclusive na área de artes, que durante muito tempo foi vista como conhecimento para a burguesia e não para a classe trabalhadora. Quando a universidade assume esse compromisso, junto aos movimentos sociais, e oferta um curso com essas características, rompe com o modelo de exclusão que ainda prevalece em nosso país.

A arte foi libertadora, promotora de pensamentos ilimitados, capaz de empoderar e incentivar a romper com os medos, com a opressão, dando força pra continuar. Sendo assim, reiteramos um entendimento que aponta a arte como meio de comunicação e, “portanto, também de progresso – isto é, da caminhada da humanidade rumo à perfeição” (TOLSTOI, 2002, p. 207).

Talvez ainda não tenhamos chegado à perfeição (não chegamos!), mas temos certeza de que já começamos a caminhada rumo à consolidação da Arte

no contexto da Educação do Campo como área do conhecimento da maior importância para o processo de emancipação de todos/as os/as camponeses.

Referências

ARAÚJO, Gustavo Cunha. Arte/educação no campo: algumas reflexões. *In*: SILVA, Cícero da; MIRANDA, C. F.; AIRES, H. Q. Porto e OLIVEIRA, U. F de. (orgs). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente**. Palmas – TO: EDUFT, 2016.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Reflexões sobre o Percurso Histórico da Educação do Campo na UNEB: desafios e perspectivas. *In*: TRINDADE, D.S; SODRÉ, M. D. B. (org.) **Educação do Campo e Formação Contra-Hegemônica: Estruturas de relações/interações das práticas educativas e demandas educacionais**. Curitiba: CVR, 2017, p. 12 – 137.

BARBOSA. A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOGO, Ademar; BOFF, Leonardo e PELLOSO, Ranulfo. **Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. Caderno de Formação n. 27. MST, 1998.

BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. Caderno de Cultura n. 02. MST, 2002.

BOGO, Ademar. Arte do e no Campo. *In*: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva e MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Práticas Artísticas do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8).

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BUARQUE, Chico. CD Mini álbum Terra. Companhia das Letras. Brasil, 1997.

CANDA, Cilene Nascimento. "PRO DIA NASCER FELIZ": diálogos entre Augusto Boal e Paulo freire nos estudos de teatro e de educação. **Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Págs. 39-54 N. 1 p. 39-53, Ano I (out/2010) ISSN 2179.8443.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva e MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Práticas Artísticas do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 8).

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

HADDAD, Denise Akel e MORBIN, Dulce Gonçalves. **A arte de fazer arte**. 3. ed., São Paulo: Saraiva, 2009.

MOLINA, Mônica C. e ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

MOLINA, Mônica C. e SÁ, Laís M. **Licenciatura em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

MOLINA, Mônica C. e SÁ, Laís M. **Licenciatura em Educação do Campo**. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P e FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013, p. 466 – 472.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST, Boletim da Educação – II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA. Edição Especial n 12. São Paulo. 2014.

PILLAR, A. D. A. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e Mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 71-82.

TOLSTOI, Leon. **O que é arte?** Trad. Bete Torri. São Paulo: Ediouro, 2002. Clássicos Ilustrados.

Educação de Jovens e Adultos do Campo no Vale do Jiquiriçá

*Cristina Suedy dos S. Sousa
Débora Alves Feitosa*

Introdução

Pensar a Educação de Jovens e Adultos do Campo exige-nos ter consciência dos desafios colocados pelo modelo de vida imposto pelo capital e da emergência e necessidade de instituímos outro paradigma educacional para pensar os sujeitos e suas relações sociais. A contemporaneidade impõe à educação brasileira desafios, perspectivas e possibilidades. Pensando na Educação dos Jovens e Adultos do campo os desafios a serem superados são diversos, pois este é um campo que apresenta problemas de ordem estrutural, que vai da precariedade à negação do direito subjetivo à educação.

A universalização do ensino em todos os níveis e modalidades, garantindo que todas as crianças, jovens e adultos estejam na escola, tem sido colocada como um grande desafio e possibilidade de efetivação do direito à educação. No entanto, essa possibilidade tem sido remota diante da crescente quantidade de jovens com idade entre 15 e 17 anos que estão fora da escola. Dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE, divulgados em 2018), indicam que há 1,2 milhões de jovens fora da escola, o equivalente a 11,8% dessa faixa etária.

Somando a população analfabeta e aqueles que não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental, a situação é ainda mais alarmante. Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 13,9 milhões de brasileiros acima de 15 anos se declararam analfabetos, destes, 39% tem acima de 60 anos e outros 36% estão entre 40 e 59 anos. Há, aí, uma questão para ser analisada. Os dados apontam o problema do acesso à escola, do analfabetismo, e da escolarização interrompida por jovens e adultos.

O Território Vale do Jiquiriçá apresenta baixo índice de escolarização da população jovem e adulta que vive no campo e elevado número de jovens fora

da escola. O trabalho direto com a população camponesa no Território Vale do Jiquiriçá, durante o ano de 2013 e 2014 no projeto de Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER³⁸, permitiu evidenciar, através da aplicação de questionários para cadastro das famílias beneficiárias do projeto, que a maioria dos camponeses cadastrados interromperam seus estudos, deixando de frequentar a escola, estando incluídos na categoria “lê e escreve, e ensino fundamental incompleto”³⁹.

Este capítulo, é um recorte da pesquisa intitulada *Educação do Campo: realidade das condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território Vale do Jiquiriçá*, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação do Campo- Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A pesquisa teve como objetivo principal analisar a realidade e as condições educacionais dos jovens e adultos do campo no Território Vale do Jiquiriçá.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um diagnóstico sobre a realidade e as condições educacionais para os jovens e adultos do Território Vale do Jiquiriçá a partir do levantamento de dados educacionais quantitativos e qualitativos, coletados em fontes primárias e secundárias de informação. A coleta de dados em fonte secundária incluiu os 20 municípios que compõem o território e o levantamento de dados nas fontes primárias foi realizado em 6 (seis) municípios do Território: Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês e Elísio Medrado.

O Território pesquisado apresenta características predominantemente rurais com baixos indicadores de desenvolvimento econômico e social, pouca oferta de educação para jovens e adultos do campo em suas localidades de origem, descontinuidade e desarticulação no processo de elaboração e implementação de políticas educacionais para atender esse segmento, conjunto significativo de trabalhadores e trabalhadoras jovens e adultos do campo com déficit de escolarização. A pesquisa mostrou-se como uma possibilidade de compreender a formação histórica, social e econômica deste Território bem como sua relação com os processos educacionais dos jovens e adultos do campo.

Para este texto, vamos apresentar e discutir dados levantados a partir do diagnóstico em bases secundárias sobre o Território, que oferece um panorama

38 -1. Projeto ATER desenvolvida pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional-FASE-BAHIA no território Vale do Jiquiriçá, através da chamada pública para seleção de Entidades Executoras de serviços e Assistência técnica e extensão rural para a promoção da sustentabilidade das unidades produtivas familiares do Estado da Bahia.

39 -2. Categoria do IBGE, adotada pelo projeto no cadastro das famílias beneficiárias.

sobre a educação de jovens e adultos, bem como, os resultados acerca da realidade e das condições educacionais dos jovens e adultos do Vale do Jiquiriçá, através da descrição e análise dos dados coletados pela pesquisa.

Política de Territórios de Identidades

A Política de Desenvolvimento Territorial no Brasil se dá por meio de uma estratégia governamental para atender a dimensão e diversidade territorial brasileira, visando à política de desenvolvimento rural sustentável⁴⁰, adotada pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2003, órgão responsável pelo desenvolvimento rural e pela agricultura familiar no Brasil⁴¹.

A Secretaria de Desenvolvimento Territorial adota a abordagem territorial como eixo central para o desenvolvimento das políticas e como foco de sua atuação. Acredita-se que a abordagem territorial possibilitará maior interação entre a sociedade civil organizada e os poderes públicos no comprometimento do desenvolvimento de projetos e programas, como também, maior articulação entre os governos municipal, estadual e federal em torno de objetivos territoriais.

O Território como estruturante da estratégia de desenvolvimento é pensado como possibilidade de democratização das políticas públicas, descentralização das decisões da gestão pública, regionalização das ações e corresponsabilidade na aplicação de recursos e na execução e avaliação de projetos. Na política de desenvolvimento territorial, o Território é concebido como:

[...] o espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam inter e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (MDA/SDT, 2005a, p.28).

40 -3. A proposta do Governo Federal de implementar uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável com enfoque territorial é fruto do debate em torno do tema desenvolvimento sustentável, iniciado nos anos setenta, decorrente da crise ambiental (ver Silva, 2012). Posteriormente o tema foi ampliado, ganhando outras conotações e significados, pelos diferentes discursos.

41 -4. O MDA foi extinto em 2016 pelo governo interino de Michel Temer, sendo criado o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

Em 2007, o governo do estado da Bahia, através da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia-SEI, vinculada à Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia-SEPLAN, reconhece a legitimidade da divisão territorial, conformada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial e adota o programa Territórios de Identidades como unidades de planejamento das políticas públicas e na perspectiva do desenvolvimento do estado da Bahia.

A Criação da Coordenação Estadual dos Territórios de Identidades da Bahia (CET)⁴², espaço político de representação dos territórios e seus colegiados, tem como objetivo a promoção de debates e negociações para ampliar o processo de articulação de políticas públicas e articular as ações de apoio ao processo de organização, planejamento e gestão dos territórios de identidades, assume papel importante na consolidação da política territorial no Estado da Bahia.

A implementação da política territorial no estado da Bahia contou com a participação das organizações da sociedade civil, instituições federais e estaduais, que junto com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial, atuaram na mobilização dos atores sociais locais para aprofundar as discussões em torno do planejamento e da gestão da política territorial, a fim de construir uma nova formatação territorial a partir da identificação dos espaços já constituídos.

Os 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia elaboraram ou estão em fase de finalização do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS). O Plano consiste no principal instrumento orientador das estratégias e intervenções no Território, e deve ser construído coletivamente pelos atores sociais do Território. O Plano é a base para articulação e implementação de programas e projetos que viabilizem o desenvolvimento territorial sustentável. O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá está em processo de construção do seu plano.

Diagnóstico socioeducacional do Vale do Jiquiriçá

O Território do Vale do Jiquiriçá é um dos 27 Territórios de Identidade existentes no estado da Bahia, formados a partir da política de desenvolvimento territorial federal e estadual. Localiza-se na região Centro Sul do estado, a oeste do Recôncavo Baiano, a cerca de 150 km da Capital.

42 -5. CET - Funciona como uma rede estadual de representação política dos colegiados territoriais.

Não se sabe exatamente como e quando se inicia a história da ocupação espacial do Território Vale do Jiquiriçá, se considerarmos que os primeiros habitantes dessa região faziam parte da população indígena, a qual ocupa lugar secundário, ou é invisibilizada nos registros históricos. Segundo a história datada e documentada, o processo de ocupação dos diversos municípios que compõem o Território iniciou-se no século XIX, no período pós-colonial, após os anos de 1823. A política econômica do Vale do Jiquiriçá esteve diretamente relacionada com as necessidades estabelecidas pelo Recôncavo Baiano, sob as diretrizes da expansão do mercado interno e externo. No início do século XX, com o Vale do Jiquiriçá já consolidado, a região passou a integrar os sistemas de transportes e o comércio da Bahia, além de ser responsável pelo abastecimento do mercado interno e das regiões circunvizinhas com a produção agropecuária.

Até hoje, o Território Vale do Jiquiriçá carrega as marcas dos processos econômicos, culturais, políticos e sociais que contribuíram para o desenvolvimento da região. Embora a região carregue marcas dos avanços e desenvolvimento econômico, carrega também as marcas sociais provocadas por esse modelo de desenvolvimento, a exemplo de problemas sociais, como a concentração de terra, problemas advindos da monocultura, uso desenfreado de agrotóxicos, pobreza, precarização do trabalho no campo e na cidade, altos índices de analfabetismo e baixa escolarização da população, entre outros.

Segundo dados do IBGE (2010), o Território tem uma área de 12.415,98 km², ocupada por uma população de 313.678 habitantes, representando 2,24% da população baiana. Destes 313.678 habitantes, 124.532 estão localizados na área rural e 166.844 na área urbana. Considerando o gênero, a população era de 49,8% do sexo masculino, e 50,2%, do sexo feminino. O Território é composto por 20 municípios de médio e pequeno portes, que são: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra.

Segundo levantamento e sistematização de dados referentes à estrutura fundiária do Território Vale do Jiquiriçá, tomando como base o banco de dados do projeto Geografar (2006), o Vale do Jiquiriçá é caracterizado por altos índices de concentração da terra e por baixos indicadores de desenvolvimento econômico e social e a maior concentração de terras no Território, atualmente, se encontra

no município de Brejões, cujo índice de Gini⁴³ é de 0,908. Observa-se um grande número de pequenas propriedades com áreas reduzidas, enquanto as grandes propriedades apresentam-se em menor quantidade, mas concentram a maior parte das terras.

O desempenho do Produto Interno Bruto (PIB) do Território Vale do Jiquiriçá é decorrente de três setores: comércio e serviços, agropecuária e indústria, com a predominância do setor de comércio e serviços, seguido pela agropecuária e indústria. Confirmado nos dados da SEI (2012, p.185):

Na composição do produto bruto do território de identidade, o setor de comércio e serviços tinha a maior representatividade, em média 70,0% de participação no PIB em 2012. Em alguns municípios, a proporção do setor terciário no VAB chegava a ultrapassar 75,0% (Milagres, 80,5%; Santa Inês, 79,7%; Mutuípe, 77,2%; Lajedo do Tabocal, 73,2%). Na agropecuária, a participação dos municípios no VAB ficava abaixo de 40,0%, exceto Brejões, com 41,4%. Já o setor industrial tinha um baixo peso no VAB, variando entre 16,5% (Amargosa) e 7,0% (Brejões) nos municípios do TI.

Significa dizer que o Produto Interno Bruto (PIB) dos Municípios do Território Vale do Jiquiriçá é composto vultosamente pelo setor de serviços, o que revela a fragilidade da economia. Essa fragilidade se reflete no PIB do território, que no ano de 2012 foi de aproximadamente R\$ 1,9 bilhão, representando 1,1% do PIB total do estado. Os municípios de menor dinamismo econômico dependem dos serviços públicos e das transferências do governo federal, principalmente do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) (SEI, 2012, p.185), retratando o nível de pobreza e de dependência pela ausência de receitas próprias.

Os municípios, em sua maioria, apresentam vulnerabilidade fiscal, com baixa capacidade de receitas próprias, condicionadas a programas sociais⁴⁴ do

43 -6. Índice de Gini, também chamado de Coeficiente de Gini é um instrumento estatístico utilizado para medir a desigualdade na distribuição de renda da população de um determinado lugar (região, território, país, etc.). Esse instrumento foi desenvolvido pelo estatístico italiano Conrado Gini e publicada no documento "Variabilità e Mutabilità" em 1912, por isso tem essa denominação. Além de ser um instrumento muito utilizado para calcular a desigualdade de distribuição de renda, pode também ser utilizado para medir qualquer distribuição, como concentração de terra, riqueza entre outras.

44 -7. O programa bolsa família constitui importante fonte de rendimento para a maioria das famílias pobres, urbanas e rurais, fato comum também a quase todos os municípios do território.

governo federal, principalmente para custeio em educação, saúde, saneamento básico e investimentos em infraestrutura. "As receitas próprias são insuficientes para a execução de políticas públicas que possam melhorar a qualidade de vida da população" (SEI, 2012, p.185).

A população entre 0 a 14 anos de idade do Território, nas duas últimas décadas, diminuiu de 40,8%, em 1991, para 26,2%, em 2010 e ampliaram-se os grupos etários de 15 a 59 anos de 59,8% para 61,5% e de 60 anos ou mais de 9,4% para 12,3%. Os dados mostram que a tendência para os próximos anos é a intensificação do crescimento proporcional da população de 60 anos ou mais. Isso significa que o envelhecimento populacional trará impactos significativos para diversos setores, dado que esta faixa da população possui demandas próprias, muitos ainda têm vida economicamente ativa e tem direito a viver com dignidade. Nesse sentido, novas necessidades e demandas precisam ser pensadas para essa população, sobretudo na área da educação, onde as oportunidades educacionais sempre foram restritas, mesmo com a constatação de que o problema do analfabetismo atinge principalmente a população idosa e rural.

A população idosa foi historicamente excluída do projeto educacional, pois não despertava interesses ao processo produtivo, já que eram trabalhadores prestes a se aposentar ou já aposentados, que já não apresentavam vida produtiva. "Na perspectiva do capital, o velho representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto e que deve dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho" (PERES, p. 636, 2011).

O Território Vale do Jiquiriçá possui uma incidência de extrema pobreza bem maior que a observada comumente em outros territórios de identidade do estado da Bahia. Segundo dados da SEI (2012, p.185):

A proporção da população em extrema pobreza no TI Vale do Jiquiriçá era de 19,4% maior que a apresentada pelo estado da Bahia (15,0%). No entanto, essa proporção se distribuía de forma diferenciada nos municípios do território de identidade. Nove deles tinham índices abaixo de 20,0%, e três, taxas superiores a 35,0%. A menor proporção de população em extrema pobreza foi a de Itiruçu (13,6%), e a mais elevada foi observada em Nova Itarana (36,2%).

Somam-se a isso os problemas de ordem educacional. O Território Vale do Jiquiriçá apresenta taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais

de 25,4%, permanecendo acima da registrada para o estado. Os municípios que apresentam as maiores taxas de analfabetismo são Itaquara (33,6%), Planaltino (30,0%) e Ubaíra (29,6%).

No Brasil, segundo levantamento feito pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, considerando os dados do IBGE (2010), são 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. Segundo essa mesma Campanha e considerando o último Censo Escolar (2015), no território Vale do Jiquiriçá são 6.003 (seis mil e três) crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. Sendo que mais da metade, 3.175 (três mil cento e setenta e cinco), são adolescentes, entre 15 e 17 anos.

A pesquisa traz dados importantes sobre o sexo, cor/raça, localização, nível de instrução dos responsáveis e renda média domiciliar dos pesquisados. Observa-se que no Território Vale do Jiquiriçá as crianças e adolescentes, entre 4 e 17 anos, que estão fora da escola são em sua maioria pobres, negras, residentes no campo, seus responsáveis são sem instrução ou com ensino fundamental incompleto e possuem renda média domiciliar de até um salário mínimo. Analisando os dados dos municípios do Território concluímos que o número dos que não têm instrução ou abandonaram a escola nos anos iniciais do ensino fundamental é maior na população que recebe até um salário mínimo e menor entre os que recebem mais do que 4 salários. Isso nos permite afirmar que as pessoas com renda baixa têm mais dificuldades para frequentar e permanecer na escola.

EJA no Vale do Jiquiriçá e no Brasil

De acordo com o observatório do Plano Nacional de Educação- PNE (2016), em 2013 foram matriculados no Brasil 1.746.072 jovens e adultos entre 18 e 29 anos. Em 2007, a taxa de matrícula na EJA foi maior, 2.358.517. Na Bahia foram registradas 262.075 matrículas na EJA em 2007 e 198.618 em 2013. No Território Vale do Jiquiriçá, em 2007 foram efetivadas na Educação de Jovens e Adultos 7.141 matrículas, já em 2013 esse número caiu para 5.780. Nota-se, portanto, que o número de matrículas na educação de jovens e adultos vem caindo em nível nacional e regional.

Segundo o Censo Escolar (INEP/MEC, 2015), dos municípios do Território do Vale do Jiquiriçá, o número de matrícula foi menor na educação de jovens e adultos, onde foram matriculados 9.832 estudantes. As matrículas no ensino

fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, nas escolas rurais, indicam que o número de matrículas no campo é ainda menor: 1.814 estudantes matriculados no campo em todo o Território. E se compararmos com a matrícula urbana o mesmo nível e modalidade de ensino, no qual foram matriculados 4.751, observaremos que a diferença é ainda maior.

Outro dado importante de ser analisado é com relação à idade dos estudantes que têm se matriculado na EJA, em nível nacional, nos últimos anos. Segundo o Censo Escolar (2014), o Brasil contava com cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, no entanto, cerca de 1 milhão desses estudantes ainda estavam em idade escolar, ou seja, 30% das matrículas de EJA no Brasil eram de jovens com idades entre 15 e 19 anos. Esse fenômeno é fruto da chamada “defasagem idade série”. E à EJA tem sido colocado o desafio de reinserir esses jovens no sistema regular de ensino.

O aumento da população jovem matriculada na educação de jovens e adultos é uma realidade no Território Vale do Jiquiriçá, esse quadro tem sido ocasionado por uma série de problemas, advindos de um sistema de ensino público deficitário, de marginalização dos alunos, que por meio de seus mecanismos de seleção, avaliação, classificação, aceleração, produz a evasão, a repetência, a defasagem idade/série, a exclusão. Segundo Araújo (2009, p.2):

O modelo de avaliação escolar vigente no Brasil não apenas reprova, mas faz um número significativo de crianças em idade própria não querer estudar, porque não reconhece na escola espaço para desenvolver sua capacidade de aprendizagem. Conhecer essa realidade deve ser o ponto de partida para adequar a prática pedagógica ao aluno nela inserido, e não como vem sendo feito, usar este conhecimento como motivo para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar.

A citação acima nos faz pensar sobre a responsabilidade da própria escola na construção desse fenômeno, e conseqüentemente na construção de possibilidades para reinserir e incluir esses jovens na escola, através da EJA. Um dos desafios é justamente a ampliação do acesso, associado às condições de ensino e aprendizagem, o que por sua vez está diretamente relacionado ao financiamento da educação. Se faz necessária a priorização da educação pública, sobretudo na modalidade EJA. O levantamento de dados realizado nas Secretarias Municipais de Educação nos permitiu traçar o perfil dos estudantes da EJA no Território.

Constatamos que são em sua maioria negros, de origem camponesa, trabalhadores, com faixa etária entre 15 e 19 anos.

Embora os dados levantados nesses municípios indiquem que a maioria dos estudantes da EJA são trabalhadores do campo, no Território Vale do Jiquiriçá tem-se contraditoriamente fechado escolas no campo e conduzido esses estudantes para a sede dos municípios. Segundo o Senso Escolar (2014), o Território possuía 325 escolas rurais, dessas, 321 são escolas municipais, 3 escolas estaduais e 1 Instituto Federal. No ano de 2007 eram 579 escolas rurais, o que indica que no período de 7 anos foram fechadas 254 escolas rurais no Território.

Assistimos à privação do direito à educação de milhares de crianças, jovens e adultos no campo. No Brasil, segundo dados do MST (2014), nos últimos 10 anos, cerca de 37 mil escolas no campo foram fechadas. Sobre esse fenômeno, pesquisas têm apontado que o fechamento das escolas no campo tem ocasionado uma série de problemas para essa população, que se vê obrigada a submeter seus filhos ao transporte escolar, em veículos muitas vezes em condições inadequadas, e ao transtorno de longas horas de viagens. No caso dos jovens e adultos, soma-se o cansaço do dia de trabalho, o que ocasiona desestímulo, perda de tempo para a convivência familiar e comunitária. Esse pode ser um dos fatores que têm ocasionado o abandono da escola. Acreditamos que a política de fechamento das escolas no campo vai na contramão da construção de um processo de inclusão dos povos do campo, do acesso ao direito à escolarização/educação. Constitui-se crime, na medida em que priva os sujeitos do campo do direito humano à educação.

O Estado brasileiro, através de políticas neoliberais, tem assumido medidas arbitrárias, usando o discurso da melhoria da educação, implementando políticas aparentemente novas e viáveis, como a nucleação das escolas; a política de transporte escolar. Tais medidas têm provocado o fechamento de escolas, em nome de um modelo de desenvolvimento econômico, que precisa do campo sem gente e sem escola para se consolidar. Os municípios utilizam-se da justificativa da falta de recursos para fechar as escolas no campo.

Esforços coletivos têm sido empreendidos para enfrentar o problema do fechamento das escolas no campo, como a Lei 12.960 de 2014, que alterou o artigo 28 da LDB 9394/96 e instituiu a necessidade da justificativa pela Secretaria de Educação, análise do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar

para o fechamento de escolas no campo. A campanha "Fechar escola é crime", desenvolvida por movimentos sociais do campo, tem possibilitado colocar essa questão em pauta, discutir, informar e mobilizar a comunidade para enfrentar a política de fechamento das escolas no campo.

Os dados levantados nas Secretarias Municipais de Educação expressam a realidade estrutural da EJA nos municípios de Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Santa Inês e Elísio Medrado. Os seis municípios ofertaram, em 2016, 66 turmas de EJA, sendo 26 turmas distribuídas entre 13 escolas rurais e 40 turmas distribuídas em 12 escolas urbanas, observando-se que os municípios de Mutuípe e Jiquiriçá não ofertaram turmas de EJA no campo no ano de 2016. Das 66 turmas de EJA distribuídas nos municípios, 25 turmas atenderam os anos iniciais do ensino fundamental e 33 turmas ofertaram os anos finais do ensino fundamental.

Com relação ao número de matrículas na EJA, encontramos dificuldades para levantar dados, já que os sujeitos entrevistados não são os responsáveis diretos pelo sistema de matrícula. Somente os municípios de Laje e Elísio Medrado apresentaram dados referentes à matrícula. No ano de 2016 os municípios de Elísio Medrado e Laje juntos matricularam 206 alunos em turmas de EJA oferecidas no campo, e 213 matrículas foram feitas em turmas no perímetro urbano.

Em relação ao quadro de profissionais da EJA, constatamos que dos 106 profissionais da educação nos seis municípios, 27 atuaram no campo e 79 na cidade, observando que na maioria dos municípios os profissionais da EJA são em sua maioria os professores. Destes, poucos são professores com formação específica para atuarem em turmas de EJA, a maioria está assumindo a função por meio da extensão de carga horária. Além das coordenadoras municipais da EJA, os municípios contam com mais uma ou duas coordenadoras pedagógicas no máximo e as vice-diretoras que trabalham nas escolas. Nota-se também que a maioria dos professores concursados trabalham na cidade e a maioria dos profissionais com contratos temporários trabalham no campo.

Os dados coletados nos permitem analisar que, embora os municípios tenham população rural maior que a população urbana (com exceção do município de Santa Inês), e os alunos matriculados na EJA no ano de 2016 serem eminentemente de origem camponesa, as turmas de EJA se concentram na sua maioria na cidade. E comparando a estrutura escolar do campo e da cidade, a cidade possui estrutura escolar melhor que o campo. Os trabalhadores camponeses são literal-

mente obrigados a se deslocarem das suas comunidades de origem para acessar o direito à escolarização.

Entende-se a necessidade de refletir e aprofundar o estudo sobre os processos históricos, sociais e educacionais construídos no campo. O acesso e a permanência na escola tanto de crianças e adolescentes, quanto da população jovem e adulta, sobretudo do campo, precisa ser analisado para além do aspecto educacional, se faz necessário considerar o contexto histórico, cultural, social, econômico. As condições materiais de existência dos sujeitos, a formação e a relação de trabalho e de produção da vida no território. As reais condições de acesso e permanência na escola, tais como: a oferta, as políticas de acesso e permanência, o material didático, a proposta pedagógica, o currículo, entre outros elementos que constituem o espaço escolar.

EJA no Campo: o real e o imaginário

Os estados e os municípios são legalmente responsáveis pela política educacional, inclusive da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, essa modalidade tem passado despercebida no debate, no planejamento e na construção das políticas governamentais. O lugar da Educação de Jovens e adultos continua a ser um lugar de invisibilidade e negligências no cenário da política educacional, municipal, territorial, estadual. E quando se trata da população jovem e adulta do campo, essa invisibilidade e negligência é ainda maior.

A política educacional brasileira se confunde com a lógica econômica da política neoliberal para a América Latina e a Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública obedece aos preceitos dos organismos internacionais que visam atender as necessidades do capital, através do ideário que concebe a educação como estratégia para administrar a pobreza.

Assim, embora nos últimos anos tenhamos assistido a uma maior atenção com a EJA no que consiste na realização de programas e projetos, a partir da parceria entre Estado e a sociedade civil organizada, essas ações não têm dado conta de modificar a realidade estrutural, nem de incluir efetivamente essa parcela da sociedade. Os números e as diversas pesquisas continuam a mostrar as contradições entre os discursos e a realidade educacional brasileira.

Buscamos com este trabalho entender o que tem contribuído para a produção social do analfabetismo e da população não escolarizada no Território

Vale do Jiquiriçá. O que tem impossibilitado os jovens e adultos do campo de acessarem o direito à educação. É a escola? É o despreparo do professor? É a não oferta de EJA? É a falta de política de acesso e permanência para esse segmento? São os sistemas educacionais que não consideram as especificidades dos sujeitos da EJA? É o modelo de sociedade desigual que priva as camadas populares de acessar o direito à educação? São muitas as questões. Buscamos algumas respostas através da pesquisa acerca da realidade educacional dos jovens e adultos do campo do Território Vale do Jiquiriçá.

Tomando como base as reflexões históricas e teóricas acerca de questões que permearam o campo da EJA, apresentaremos uma análise da Educação de Jovens e Adultos do Campo no Território Vale do Jiquiriçá, a partir das informações levantadas pela pesquisa. Apresentaremos dados sobre a demanda e a oferta, as condições de acesso e permanência, e o perfil dos sujeitos da EJA no Território Vale do Jiquiriçá.

EJA no Campo: oferta e demanda

O diagnóstico sobre a realidade educacional dos jovens e adultos no Território Vale do Jiquiriçá nos permite afirmar que há demanda concreta de EJA no campo, o próprio perfil dos estudantes da EJA é o retrato de uma realidade (identidade) rural. Embora a maioria das turmas de EJA estejam localizadas nas sedes dos municípios, o público-alvo é, em sua maioria, os trabalhadores camponeses.

Considerando a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais de 25,4% no Território Vale do Jiquiriçá, o número de adolescentes entre 15 e 17 anos fora da escola e o perfil dos estudantes matriculados na EJA no ano de 2016, dados expostos na caracterização do Território Vale do Jiquiriçá e observando que metade dos municípios que compõem o Território tem maior número de habitantes no campo, entendemos que a oferta de EJA no campo ainda é ínfima diante da demanda.

Ao questionarmos as coordenadoras municipais sobre o impedimento da oferta de EJA no campo, obtivemos respostas diversas: a não existência de profissionais no campo com formação específica para atender os estudantes das séries finais do ensino fundamental, bem como as séries iniciais; os municípios têm que deslocar os profissionais da cidade para o campo, como geralmente as turmas de

EJA funcionam à noite, muitas vezes esse processo fica inviabilizado e o município se vê obrigado a contratar profissionais das próprias localidades, por sua vez, os contratados não têm as mesmas vantagens do profissional efetivo, a remuneração é inferior, não há disponibilidade de transporte para os professores, a formação dos profissionais não condiz com a necessidade do público atendido; as comunidades rurais não apresentam demandas e quando apresentam, o número reduzido de alunos inviabiliza a formação de turmas; as residências dos alunos são distantes das escolas rurais, eles preferem vir para a cidade; a cidade oferece atrativos que o campo não oferece, estudar na cidade é uma forma de acesso e socialização à cidade.

O campo, que deveria ser lugar de investimentos prioritários, dada a sua realidade histórica de não oferta de educação, se torna lugar do “não pode, não dá, as condições não permitem”, e os sujeitos do campo seguem acreditando nisso, desconhecendo a EJA como direito social humano e como possibilidade de o Estado cumprir com a sua dívida educacional com os povos do campo.

De acordo com Ferraro (2008, p.275), o Estado brasileiro possui uma dívida educacional pública com os cidadãos brasileiros, isto é, o Estado brasileiro deixou de assegurar educação para alguns grupos das camadas populares, dentre estes, os jovens e adultos do campo. O que coloca o Estado na condição de devedor da educação escolar. Ferraro (2008) chama atenção para a necessidade de o povo reconhecer o seu direito público à educação, assim como a necessidade de o povo ser capacitado para cobrar do Estado o referido direito.

A dívida educacional brasileira, expressa nos altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização, desafia as instâncias federal, estadual e municipal com os seus discursos hegemônicos da universalização do acesso e democratização de oportunidades, a reverter efetivamente este quadro.

Embora os gestores locais tenham expressado que há uma preocupação com a oferta de Educação de Jovens e Adultos no campo, nota-se que há uma incoerência na política nos municípios pesquisados, pois embora os sujeitos da EJA sejam em maioria do campo, a política para esta modalidade de ensino não foi pensada para atender as especificidades dos sujeitos do campo, e ao invés de investir em políticas para garantir a oferta da EJA no campo, investem contraditoriamente em políticas que forcem os sujeitos a sair das suas localidades para acessar o direito à educação na cidade. O que impõe uma série de desafios, que

precisam ser superados pelos municípios para viabilizar a oferta de educação para os jovens e adultos do campo.

Ao questionarmos as coordenadoras municipais de EJA sobre o que a gestão municipal tem feito efetivamente para trazer os jovens e adultos do campo para a escola e como tem se dado o processo de divulgação da oferta de turmas e a matrícula da EJA no campo, notamos que não há um processo específico (dado a especificidade da modalidade) de mobilização e informação da comunidade. Os municípios de Santa Inês, Laje, Elísio Medrado, Ubaíra e Jiquiriçá no ano de 2015 e 2016, no período de matrícula (nos seus respectivos calendários municipais) utilizou carros de som e rádios locais para divulgar o período de matrícula. O município de Laje, além desses dois mecanismos, utilizou o Diário Oficial do município, e visitas às comunidades rurais para divulgação e levantamento de demanda para a EJA no campo, o município de Jiquiriçá fez uma parceria com os agentes de saúde para fazer a divulgação da matrícula "boca a boca" nas comunidades rurais. O município de Jiquiriçá no ano de 2015 e os municípios de Ubaíra e Elísio Medrado em 2016 formaram turmas de EJA no campo, por meio da mobilização e apresentação de demanda de turmas, realizado pelo candidato a professor da EJA, morador da própria localidade.

Não existe uma política consistente para a oferta dessa modalidade de ensino nos municípios. Faz-se divulgação da matrícula, mas não investem em uma política de oferta que corresponda à demanda, por que também não é feito um levantamento de demanda, dos índices de evasão, das necessidades do público demandante? A realidade dos sujeitos jovens e adultos que demandam a EJA é complexa e diversa, e por isso as formas de oferta precisam ser repensadas, precisam ser organizadas de acordo com as características e especificidades dos sujeitos demandantes, caberia um estudo de compatibilidade entre demanda e oferta.

Diante desse quadro e analisando as determinações legais em vigor que visam garantir a educação aos jovens e adultos em nosso país, questionamos: interessa ao Estado a materialização da garantia de educação para a grande parcela da população jovem e adulta, excluída historicamente desse direito? O direito social humano à educação garantido constitucionalmente está longe de ser concretizado efetivamente nos municípios pesquisados, no Território Vale do Jiquiriçá e no Brasil, pois além das persistentes taxas de analfabetismo, para uma

parcela da população, principalmente do campo, não são dadas as condições de acesso e permanência na escola. As estruturas escolares mantêm-se sem perspectivas de novas possibilidades de funcionamento de maneira que atenda as especificidades dos sujeitos para quem a EJA foi pensada.

Pensar a oferta da educação de jovens e adultos hoje significa considerar as demandas históricas, as especificidades diversas dessa modalidade de ensino, a formação de professores, os novos desafios que se impõem à modalidade, como por exemplo a presença cada vez maior de jovens entre 15 e 19 anos, os novos paradigmas educacionais e as demandas da contemporaneidade.

Portanto, a construção da oferta da educação de jovens e adultos implica considerar os sujeitos, pensar sobre as possibilidades de transformar o modelo tradicional escolar. Impõe-nos pensar a escola que temos e o que é possível mudar. Exige-nos a superação do que está posto, a construção de novas possibilidades de oferta diferente da educação escolar convencional, que seja flexível às necessidades dos sujeitos da EJA, sobretudo, compreender qual o papel da EJA e a função social desempenhada pela educação, na vida dos sujeitos da EJA.

Políticas de acesso e permanência na EJA

A Constituição Federal de 1988, e a LDB 9394/96, garantem o direito de acesso e permanência do aluno da Educação de Jovens e Adultos na escola, porem, há limites entre as leis e sua efetivação. As condições de acesso e permanência é um desafio para os jovens e adultos do campo no Território Vale do Jiquiriçá, dada a disparidade no acesso aos direitos sociais constitucionalmente previstos.

Os motivos que impossibilitam os jovens e adultos do campo acessarem o direito a educação é de ordem estrutural, produzido historicamente pelo modelo excludente adotados em diferentes momentos da história do Brasil. Os jovens e adultos da EJA são os trabalhadores do campo, marcados pelas desigualdades sociais que determinam o acesso e a continuidade dos estudos, que os força a interromper os estudos para atender as suas necessidades materiais de existência.

As condições sociais, econômicas e culturais dos sujeitos jovens e adultos do campo no Território devem ser levadas em consideração na análise das condições de acesso e permanência na escola. Os dados que expressam os indicadores de renda, de pobreza, o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano

Municipal) e o Índice de Gini dos municípios pesquisados, considerando o Censo Demográfico do IBGE (2010), demonstram que os municípios pesquisados apresentam situações de desigualdades que conformam a principal característica da sociedade brasileira. A grande maioria da população do campo vive em situação de pobreza, insuficiência de renda e pouca terra para produzir e garantir o sustento da família.

Identificamos que os municípios apresentam incidência de pobreza que se revela nos números sobre a situação de pobreza e extrema pobreza e os dados sobre a renda *per capita*, caracterizada pela existência de 48,24% dos domicílios com renda mensal inferior ao valor de 1 (um) Salário Mínimo. Logo, os pobres do campo, os trabalhadores sem-terra e/ou com pouca terra para produzir não têm tempo para frequentar e permanecer na escola, pois precisam garantir a sua sobrevivência, e conciliar estudo e trabalho não é tarefa fácil.

Portanto, as condições de acesso e permanência na escola ultrapassam as condições educacionais existentes. Exigem políticas estruturais, que resolvam os problemas da pobreza, da miséria, da fome, da concentração da terra, da renda e dos meios de produção, que aprofundam as desigualdades sociais. Exige a garantia de direitos básicos à alimentação, moradia, saúde, educação, ao trabalho, aos equipamentos e infraestrutura públicas. Não podemos perder de vista que a população jovem e adulta não escolarizada ou com baixa escolarização é a mesma população que sofre com os problemas sociais e econômicos.

O acesso e a permanência na Educação de Jovens e Adultos do campo no Território Vale do Jiquiriçá tem sido dificultado pela não oferta de turmas no campo, os municípios de Mutuípe e Jiquiriçá no ano de 2016 não ofertaram vagas para EJA no campo. Segundo o Senso Escolar (2014), foram fechadas 254 escolas rurais no Território pela falta de profissionais capacitados para atender essa modalidade. A pesquisa de campo apontou que nenhum dos 105 profissionais da EJA dos municípios pesquisados possuem formação específica para atuar com essa modalidade de ensino, que apenas a coordenação do município de Santa Inês participou no ano de 2015 de formação continuada através do PROEJA, oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF Baiano de Santa Inês, e o município de Ubaíra fez com os profissionais municipais da EJA formação continuada no ano de 2015 e 2016 através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

O problema da formação inicial, específica e continuada de professores para atuar nessa modalidade de ensino deve ser pensada como uma possibilidade de capacitar o profissional para lidar com a complexidade que envolve os processos de ensino e aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. É importante a formação específica para construção de outra realidade para a EJA. Sobre a formação específica, Arroyo (2006, p. 22) afirma que:

[...] um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos [...].

Sobre a formação continuada, Soares (2006, p.11) nos ajuda a pensar que:

[...] a educação continuada não pode ser esporádica ou descontinua, precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores as atitudes do educador.

Desse modo, a formação específica e continuada do professor da EJA garante ao profissional desenvolver capacidades e habilidades para lidar com as especificidades e diversidades dos seus sujeitos, mas também desenvolver valores e atitudes para atuar com as adversidades, e a realidade prática da EJA. As afirmações de Arroyo imprimem a importância de conhecer os jovens e adultos da EJA, de compreender as especificidades e particularidades da vida real dos sujeitos, de problematizar as condições históricas, sociais, culturais e econômicas dos sujeitos da EJA. Essas questões devem ser colocadas como princípios para a construção da política de EJA e para a formação dos profissionais que irão atuar nessa modalidade de ensino.

A pesquisa revelou que a maioria dos professores que trabalham com as turmas de EJA possuem formação em nível de graduação, no entanto, os municípios de Jiquiriçá, Ubairá e Santa Inês ainda possuem professores atuando sem a

formação mínima exigida. E o curioso é que esses profissionais atuam nas turmas de EJA no campo. Outro dado importante levantado pela pesquisa é o número significativo de profissionais contratados que atuam na EJA, observando que a pesquisa identificou que a maioria destes contratados são designados para as escolas no campo. É importante registrar que, dos profissionais concursados, somente três profissionais do município de Mutuípe fizeram concurso específico para atuar como professor da EJA, os demais fizeram concurso para outras áreas específicas e a maioria está assumindo turma de EJA através da extensão de carga horária, vale ressaltar que o município que realizou concurso público nos últimos anos (Mutuípe, em 2016) não abriu vagas no concurso para professor da EJA.

Outro fator que determina a precariedade da oferta da EJA no campo são as condições desfavoráveis de trabalho. Segundo as coordenadoras do município de Santa Inês e Ubaíra, os/as professores/as que trabalham no campo recebem remuneração inferior pelo fato de serem contratados, não recebem o percentual de ajuda de custo para transporte e outros direitos garantidos ao profissional concursado. Além dessas questões, o professor/a de EJA que trabalha no campo fica exposto à violência cada vez mais presente nas comunidades rurais, onde o serviço de segurança pública é praticamente inexistente.

Taffarel, Santos Junior e Escobar (2010, p. 56) discutem, nos *Cadernos didáticos sobre Educação do Campo*, acerca do acesso e permanência na Educação do Campo: "é a minoria dos trabalhadores do campo que consegue garantir o seu direito à educação, pois existem poucas escolas públicas. Essa questão afeta a formação profissional do povo do campo, o seu acesso à cultura e ao conhecimento que a humanidade produz".

O acesso e a permanência na EJA no território Vale do Jiquiriçá tem sido garantido minimamente através da oferta de vagas nas escolas urbanas noturnas e em poucas escolas no campo.

A política de transporte também tem contribuído para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo na escola da cidade. Segundo as coordenadoras, em todos os municípios pesquisados há transporte escolar para os jovens e adultos que habitam no campo. O transporte escolar de todos os municípios são os ônibus escolares, que são disponibilizados a partir do levantamento de matrícula. A coordenadora do município de Mutuípe sinalizou que o transporte escolar circula durante todo o ano letivo, porém alguns alunos

de determinadas regiões, no período do inverno, enfrentam dificuldades com o transporte devido as condições das estradas que os impossibilita de frequentar a escola regularmente, o que muitas vezes contribui para a desistência dos alunos. Ao questionar sobre a existência de transporte intracampo, para atender a demanda no campo, identificamos que nenhum dos municípios pesquisados adotou essa política para essa modalidade de ensino.

A realidade apresentada nos leva a concluir que a política de transporte escolar tem possibilitado aos jovens e adultos do campo se deslocarem das suas localidades para acessarem a escola na cidade, mas não tem sido uma política condizente com as necessidades dos estudantes trabalhadores do campo. Os estudantes são obrigados a, depois de um dia de trabalho, se deslocarem do campo para a cidade, percorrendo entre uma hora e uma hora e meia de viagem, tendo em vista que alguns estudantes moram a mais de 28 km da sede do município.

Diante de todas as questões apresentadas, concluímos que não existe nos municípios uma política específica de acesso e permanência para a Educação de Jovens e Adultos do campo e que embora a política de transporte escolar os contemple, não condiz com as reais necessidades dos jovens e adultos trabalhadores do campo. Esta modalidade de ensino nos municípios pesquisados configura-se pela fragmentação, dispersão e não flexibilização, característica do modelo de desenvolvimento desigual.

No tocante à alfabetização de Jovens e adultos, dos seis municípios pesquisados, apenas o município de Jiquiriçá aderiu no ano de 2016 ao programa de alfabetização de jovens e adultos, Programa Brasil Alfabetizado, com 46 turmas, todas no campo. Os profissionais (educadores e coordenadores) passaram por um processo seletivo específico, organizado pela própria Secretaria Municipal de Educação para trabalhar no Programa, e todos foram remunerados com bolsas (segundo normas do programa). Não houve articulação entre o Programa de alfabetização e a política de EJA no município.

Os dados indicam que o direito à educação das camadas populares continua a ser negado, tanto pelas condições insuficientes da oferta, como pelas precárias condições de permanência em um sistema educacional tradicional que não dá conta de garantir o acesso e a inclusão efetiva, que acaba criando formas marginais de inserção de estudantes na Educação de Jovens e Adultos.

É preciso pensar em condições de permanência material e simbólica dos sujeitos na escola. As condições materiais estão diretamente relacionadas à melhoria

das condições de vida no campo, a relações mais dignas de trabalho, de produção, de distribuição da terra, da renda, do acesso a políticas de transporte, de moradia, de alimentação, de crédito, de escolarização. As condições simbólicas perpassam por uma educação com capacidade de reconhecimento dos sujeitos jovens e adultos do campo como seres sociais e históricos, portadores de capacidades e habilidades diversas, carregados de experiências de vida, de cultura e saberes, uma educação desmistificadora da ideia preconceituosa de que os sujeitos da EJA são alunos fracassados por não terem tido o êxito desejado pelo modelo de educação escolar instituído. Uma escola com capacidade de promover o sentimento de pertencimento e de superação da posição de inferioridade por esses sujeitos.

O financiamento público da EJA se constitui limite para o acesso e permanência dos jovens e adultos na escola no Território Vale do Jiquiriçá. Ao questionar as coordenadoras sobre o financiamento público da EJA, todas responderam que o financiamento da EJA nos municípios foi feito por meio de recurso do Fundeb, porém não especificaram como se dá a aplicação desse recurso e qual o gasto público do município com a EJA. Observe-se que a coordenadora do município de Laje respondeu que o recurso para o pagamento de pessoal foi advindo do Fundeb, porém os recursos destinados à manutenção das estruturas físicas, material didático, entre outros, foram mantidos com recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), mas também não especificou valores.

Buscamos informações no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -FNDE e identificamos que o financiamento da Educação de Jovens e Adultos nos municípios pesquisados nos anos de 2015 e 2016 se deu por meio das transferências obrigatórias do MEC, através dos programas federais: PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PNATE (Programa Nacional de apoio ao Transporte Escolar), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). O repasse foi feito com base no censo escolar realizado no ano anterior ao atendimento.

É importante compreender que o recurso do PNAE especifica o valor destinado por etapas e modalidades da educação, assim o valor liberado para EJA é especificado. O PNATE especifica os recursos destinados por nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), logo o recurso destinado para os alunos da EJA é contabilizado junto com os demais alunos do ensino fundamental. O recurso do PDDE é destinado para a manutenção da educação básica como um todo e os valores são repassados diretamente para as escolas.

É importante identificarmos as demandas e promover um processo de mobilização para os investimentos prioritários na EJA, para que isso ocorra, é necessária a formação dos sujeitos da EJA e da comunidade em geral para ocupar os diversos espaços de controle e gerenciamento de verbas públicas educacionais, promover o conhecimento das formas de financiamento, distribuição e gestão de recursos educacionais nos municípios. Precisamos ocupar os fóruns estaduais e/ou regionais de educação de jovens e adultos, de educação do campo entre outros, os conselhos municipais de educação, os conselhos do Fundeb etc. Essa é uma possibilidade para pressionarmos os governos a cumprirem com o instituído legalmente, para forçá-los a priorizar a EJA no orçamento educacional.

Conhecer a realidade educacional dos jovens e adultos do campo no Território Vale do Jiquiriçá exige conhecer quem são os seus sujeitos, as condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas que contribuem para a formação das suas identidades. Usamos identidades, no plural, porque os jovens e adultos do Território Vale do Jiquiriçá são diversos no fazer a história, nos diversos espaços sociais que habitam, na relação de trabalho, de produção, na participação e organização social e política. Suas identidades são diversas, perpassam os contextos culturais e históricos, as diferenças de raça, gênero, etnia, classe e religião.

Os sujeitos jovens e adultos da EJA do Território Vale do Jiquiriçá são os trabalhadores camponeses, em sua maioria homens, pobres, negros e jovens, que residem e/ou mantêm laços familiares ou de trabalho com o campo. Estão entre os trabalhadores sem-terra e/ou com pouca terra para produzir. São os agricultores familiares, assalariados (gerentes) meeiros, posseiros, diaristas, comodatários, arrendatários. São também sujeitos da educação de jovens e adultos deste Território os trabalhadores da cidade, comerciários, empregadas domésticas, diaristas. No entanto, os limites da pesquisa não nos permitem quantificá-los e classificá-los com precisão.

O que lhes é comum é a condição de classe trabalhadora, o fato de serem sujeitos integrantes das camadas populares, que vivem processos de exclusão educacional, social e racial, fazem parte de uma realidade de jovens e adultos subempregados, oprimidos e excluídos pelo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro. São jovens que vivem sob o dilema da dependência financeira, desprovidos de renda, das condições precárias de trabalho e baixa remuneração, submetidos aos serviços públicos de saúde, educação, segurança, infraestrutura,

transporte precarizados, a situação de pobreza, vítimas de exploração e expropriação de toda ordem. Fazem parte de famílias beneficiárias de programas governamentais de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família.

No imaginário das pessoas, os jovens e adultos do campo são aqueles sem e/ou com baixa escolaridade, que desenvolvem o trabalho braçal, que não têm acesso à cidade, desprovidos de conhecimento. No entanto, os jovens e adultos do campo são diversos, com histórias de vida diversas, e suas identidades se constituem a partir de relações e condições históricas, sociais, culturais, também diversas. Logo, pensar sobre os jovens e adultos do campo é pensar na diversidade, nas diferenças e especificidades. Concordo com a ideia de Trindade (2015, p. 114) de que a construção identitária da juventude rural emerge dos processos históricos e sociais pelos quais os espaços rurais passaram e continuam a passar: o conceito de rural na sociedade contemporânea, a maneira como as relações sociais foram sendo estabelecidas entre campo e cidade, uma se sobrepondo a outra. As formas de organização e as novas atividades produtivas cunhadas no campo, as permanências e mudanças no modo de vida rural. Entendendo que os sujeitos do campo não estão isolados no mundo rural, precisam ser pensados a partir das complexas relações que envolvem o campo e a cidade.

Esse diagnóstico expressa a situação da juventude rural no território, revela alguns aspectos da complexidade que envolve o perfil dos jovens da Educação de Jovens e Adultos do campo, as limitações que lhes são impostas pelo acesso à educação, ao trabalho, aos meios de produção, à terra, às políticas públicas. Segundo Trindade (2015, p.116), é preciso considerar que historicamente os jovens foram invisibilizados nas políticas públicas, o que contribuiu para a sua exclusão social. Foram os movimentos sociais organizados do campo que nos anos de 1990 passaram a pautar as demandas da juventude rural e, a partir das lutas constantes dos movimentos, a juventude rural passou a ser entendida como categoria identitária de representação política. São os sujeitos coletivos que cunham a ideia de juventude como sujeitos de direitos.

Considerações finais

Este trabalho problematizou a realidade educacional dos jovens e adultos do campo, buscando entender os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciam as condições de oferta da Educação de Jovens

e Adultos no Território e nos municípios do Vale do Jiquiriçá. A pesquisa realizada teve como objetivo principal conhecer a realidade e as condições educacionais da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Território Vale do Jiquiriçá.

A realidade da Educação de Jovens e Adultos do Território Vale do Jiquiriçá vincula-se à formação histórica da sociedade brasileira, carrega as marcas do passado colonial, escravocrata, de processos e mudanças sociais interrompidos e determinados segundo os interesses políticos e econômicos das classes dominantes. Relaciona-se com a história da educação dos trabalhadores, esta, por sua vez, é forjada por relações históricas, sociais, políticas e econômicas globalizadas, utilizada como instrumento de modernização, assumindo papel de moldar a formação dos sujeitos seguindo a ordem e os interesses privados hegemônicos. Os dados levantados nas bases primárias e secundárias de informações e o estudo feito na construção deste trabalho nos ajudaram a compreender essa realidade.

Constatamos que a realidade educacional dos jovens e adultos do campo e da cidade relaciona-se com a sua realidade social e econômica. Que os sujeitos que têm o direito de acesso e permanência à educação negado são os mesmos a quem tem sido negado o acesso a outros direitos sociais. São os sujeitos que compõem a população negra, a população jovem; a população sem-terra ou com pouca terra para produzir; a população de trabalhadores que vendem a sua força de trabalho, submetidos às precárias condições e de salários; a população que não tem renda ou possui renda mínima.

A política de EJA nos municípios herda da sua trajetória histórica o perfil de política fragilizada, fragmentada, caracterizada pela ausência de continuidade, pelas iniciativas focais e provisórias e com poucos recursos. São construídas a partir de uma visão hegemônica de escolarização sob a lógica da compensação e preparação para o trabalho na perspectiva do capital. O lugar da EJA nos municípios continua a ser o lugar da carência, das políticas compensatórias. Lugar secundário no orçamento e financiamento da educação básica.

O conhecimento e a análise da realidade e das condições educacionais da Educação de Jovens e Adultos do Território Vale do Jiquiriçá nos levam a pensar sobre a necessidade de construção de um novo projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira, que perpassa pela construção da educação dos jovens e adultos do campo. Essa construção se inicia com o reconhecimento do projeto hegemônico e suas contradições, que segue negando à classe trabalhadora o

direito à vida, submetendo-a a processos de desumanização, à precarização dos serviços públicos, às desigualdades sociais, a todo tipo de exploração e expropriação. E, a afirmação das lutas coletivas pelos direitos humanos construídas historicamente no interior dos diversos movimentos sociais, pela mobilização dos grupos de excluídos e oprimidos pela emancipação humana e transformação social. A pesquisa que gerou este artigo apontou a necessidade de construir o debate acerca da realidade e das condições da Educação de Jovens e Adultos do campo nos espaços políticos e coletivos constituídos no Território Vale do Jiquiriçá, bem como a constituição de outros espaços de debate, a mobilização e sensibilização da comunidade sobre os problemas e possibilidades da EJA.

Referências

ARAUJO, J. E. N. R. de. **Avaliação escolar x repetência e os reflexos do sistema educacional no desenvolvimento de adolescentes**: Um estudo realizado com alunos do interior de Minas Gerais e do estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências DA Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19 -50.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD- MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. **Alfabetização, práticas e reflexões**: subsídios para o alfabetizador. MEC, Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

BRASIL. Presidência da República/Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação Geral do PROJOVEM (2005).

Brasil. MEC/SETEC/PROEJA (2005). **Documento Base**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_doc-baseproeja.pdf. Acesso em: junho de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2000). **Parecer 11/2000**. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e a dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 2. Maio/ago. 2008.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO; SDT. **Referências para a gestão social de territórios rurais**. Brasília, 2005. (Documentos Institucionais nº.3).

SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD- MEC/UNESCO, 2006.

TAFFAREL, Celi N. Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira.; ESCOBAR, M. O. (orgs.). **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. UFBA: Salvador, 2010.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da. **Constituição Social do ser jovem camponês no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião de Guanambi, Bahia**. Tese (doutorado em educação), Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

A pedagogia de Pistrak na educação do MST

Alessandra Almeida e Silva
Fátima Moraes Garcia

Introdução

Este capítulo tem por objetivo trazer reflexões acerca das contribuições de Pistrak para a proposta de Educação do Movimento Sem Terra (MST), a partir da releitura de duas das suas obras, a saber: *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2003) e *A Escola Comuna* (2009), dando atenção especial aos vários momentos históricos da luta do Movimento e às suas configurações no processo educativo, formativo e de pesquisas em programas de Pós-Graduação no Brasil. Desse modo, aqui será apresentada uma síntese reflexiva e analítica de resultados obtidos na dissertação de mestrado defendida em 2016 no PPGEDUCAMPO/UFRB.

O estudo, ora abordado, partiu da análise das categorias trabalho como princípio educativo, auto-organização, atualidade e complexos temáticos, buscando verificar se há, na atual conjuntura, um novo momento da Proposta Educativa do Movimento. Tendo por base metodológica o Materialismo Histórico Dialético, recorrendo às categorias da totalidade, da contradição e da mediação. Tal método nos possibilitou apreender o movimento do real e das múltiplas possibilidades nesse contexto pesquisado, compreendendo que o objeto em foco está amarrado às condições concretas que partem das necessidades e realidade de um movimento social que se encontra inserido na sociedade capitalista e, como tal, faz parte dessa totalidade social.

Para trazer aqui algumas questões teóricas sobre a Educação do MST e a Pedagogia de Pistrak, abordaremos os seguintes pontos: primeiramente, a intenção é apontar e compreender os dois momentos distintos das produções teóricas do MST, o primeiro de uma coletânea de sistematizações (textos, cartilhas e documentos) reunidas no Dossiê MST Escola (2005), e o segundo, realizado por meio de pesquisas em nível de doutorado que tratam dessa temática, produzidos por: Garcia (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR; D'Agostini (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA e Dalmagro (2010) pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC. Foram

também referenciados outros autores, obras e pesquisas de diferentes áreas de conhecimento, reconhecidas por suas contribuições relevantes para o aprofundamento dessa temática.

Na sequência abordaremos as contribuições teóricas da Pedagogia de Pistrak, identificadas a partir do estudo das suas obras, que foram evidenciadas nos documentos oficiais do MST. Por fim, traremos considerações acerca do que foi possível concluir no momento da realização dessa pesquisa de mestrado.

Bases da educação no MST

O MST é um movimento social forjado diante das necessidades e da realidade concreta de um período em que o país sai de um longo e perverso regime militar que havia sufocado as lutas populares, através de perseguições políticas e repressão.

Historicamente, esse movimento atribuiu à educação objetivos claros que estavam diretamente relacionados com os objetivos traçados pelo MST enquanto movimento social de luta não só pela reforma agrária, mas por uma nova sociedade. Esse caráter de educação para a transformação está claramente expresso na proposta de educação do movimento. Para o MST, a sua proposta educativa “trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (Caderno de Educação nº 8, 1996, p.06).

O MST, desde o início, teve como objetivo a luta pela formação do trabalhador sem terra, diante da construção de um processo educativo que não destoasse do caráter de lutar pela transformação social, ou seja, por outro projeto de sociedade, de trabalho, de educação. É por meio deste processo que buscamos compreender as produções teóricas da educação no MST.

Constatamos que a fundamentação principal dessa produção teórica inicial é o trabalho coletivo de sujeitos do próprio movimento, educadoras, militantes, mães, pais, educandos, que foram a base dessa nova prática social e, por consequência, foram essas experiências práticas que definiram as formulações teóricas da década de 1990. Como está explicitado no Caderno de Educação nº 08, o MST traz uma definição de princípios não apenas como marco, início, mas como resultado das experiências práticas acumuladas.

[...] Estamos entendendo por princípios, algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos (MST, 2005, p. 160).

Foi com base nessas inquietações e na tentativa de construir algo novo que o MST, por meio do Setor de Educação, elaborou produções coletivas decorrentes das experiências de educação nas áreas de assentamento e acampamento.

Essas produções também tiveram como base e orientação experiências já acumuladas de grupos ou de pessoas⁴⁵ que no processo de construção de uma nova sociedade tinham como objetivo romper com o modo tradicional de educação e construir uma proposta educativa com valores humanistas, tendo a coletividade e a auto-organização como bases, e resgatando a centralidade do trabalho no processo formativo. Dentre as experiências destacam-se para este estudo as escolas Comuna (PISTRAK) no período da Revolução Russa⁴⁶.

Tratam-se de cartilhas, boletins, revistas que trazem a proposta de educação do MST, com reflexões teóricas e metodológicas, relatos de experiências e outros. Nessas produções, é possível compreender que a Pedagogia do MST, a chamada Pedagogia do Movimento, é uma proposta de educação construída a partir de sua luta pela reforma agrária e pela transformação da sociedade.

A partir das leituras desses documentos, percebemos que a educação do movimento se insere no campo da luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade. Evidencia-se que há uma especificidade na proposta e na luta por escola feita pelo MST. Essa especificidade se apresenta no tocante a educar crianças, jovens e adultos, filhos e filhas de assentado-acampados de reforma agrária.

Segundo D'Agostine (2009), a proposta de educação do movimento tem como base de orientação de suas ações a luta do próprio MST e a convicção de um modelo social fundado em valores socialistas e humanistas. Essa propos-

45 - Dentre as influências mais diretas destaca-se o Educador Paulo Freire, com seu método de Educação Popular.

46 - O MST também se orienta pelas experiências do Educador Russo Anton Makarenko e da educadora Krupskaya, ver no caderno de Educação Escola Trabalho e Cooperação as referências do Movimento a esses educadores.

ta educativa orienta-se por princípios filosóficos e pedagógicos que, segundo o MST, têm por principal objetivo atribuir à educação um caráter “diferente”, voltado para formação dos militantes do MST e de outros movimentos, um projeto de educação afinado ao projeto político da organização.

Caldart (2004) afirma que três fontes influenciaram na elaboração da Proposta de Educação do Movimento. Primeiro, a experiência trazida pelos sujeitos que militavam no MST, seus princípios, projetos e ensinamentos. Em segundo lugar, as teorias pedagógicas de pedagogos que auxiliavam o MST, em destaque os estudos de Paulo Freire, cujo pensamento político - pedagógico influenciou na construção do projeto educativo do MST. Terceiro, a pedagogia socialista também presente nas escolas, principalmente por meio das dinâmicas de organização do trabalho pedagógico.

Problematização

Dando continuidade a uma análise baseada na categoria da totalidade social e histórica da relação do MST com a educação, no processo de mediação que nos ajuda a compreender o fenômeno, não nessa relação de causa e efeito (CIAVATTA, 2014), mas no campo da problematização, trataremos neste tópico as bases teóricas que sustentam a proposta de educação do MST, relacionando esse momento com o momento político atual.

A partir das análises do Dossiê MST Escola (2005), ficou evidente que a produção coletiva do MST sobre educação ocorreu intensamente entre 1990 e 2001. Depois desse período registra-se maior ênfase nas produções individuais e acadêmicas, inclusive de pessoas que fazem parte do Coletivo Nacional de Educação (GARCIA, 2009; D'AGOSTINI, 2009, DALMAGRO, 2010).

A esse respeito, Garcia (2009, p. 115) analisa que é possível identificar nos escritos da proposta de educação do MST “concepções mais gerais que caracterizam uma orientação socialista, por intermédio de conceitos e fundamentos sobre classe social, formação humana, trabalho, democracia, escola, cooperação, coletivo, auto-organização e outros”. No entanto, a autora constata que outras categorias passaram a constituir epistemologicamente a educação do MST “com suas decorrentes configurações e concepções para a organização de uma proposta de Educação do Campo e de políticas públicas, no sentido de sua efetiva-

ção” (GARCIA, 2009, p. 115). Dentre as categorias identificadas, a autora destaca a construção de um novo paradigma, valorização aos ciclos da vida, prática de reinvenção social, transversalidade da educação do campo, o movimento como princípio educativo, projeto educativo baseado em várias pedagogias, matriz cultural própria do campo.

Diante desse novo momento, corroboramos com Garcia (2009) ao reconhecer um campo teórico mais frágil nessas outras elaborações, devido a uma flexibilização de concepções teóricas “passando a confirmar um campo epistemológico que destoa da corrente marxista, que até então era evidente na proposta de educação do MST” (GARCIA, 2009, p.117).

Na mesma perspectiva de pontuar as características da educação do MST num determinado período e as mudanças ocorridas num outro período, mas que não acontece por uma simples mudança comportamental, e sim ligada a um determinado contexto histórico, político e social, recorreremos às análises de Dalmagro (2011), que ao periodizar a educação do MST o faz relacionando cada período a uma dada realidade histórica. Dessa forma, autora destacou quatro períodos da educação do MST:

1º - 1979 até aproximadamente 1991 - período de constituição do MST, quando a necessidade objetiva de escola se articulava a uma escola sintonizada com a luta, uma “escola diferente”.

2º - De 1992 a 1995, com a consolidação e nacionalização do Movimento, consolida-se também uma proposta de educação escolar que tem por foco as escolas de assentamento, “escola do trabalho”, aproximando-se da Pedagogia Socialista.

3º - De 1996 a 2000, no auge da luta do MST, passa-se definitivamente da escola primária a diversas ações educacionais, escolares ou não. A concepção gestada e aflorada nesse período é a Pedagogia do MST e a Educação do Campo, as quais embasam as reflexões educacionais até hoje.

4º - A partir dos anos 2000, caracteriza-se uma “crise da escola” no MST expressa na pequena produção teórica relacionada à escola de educação fundamental no maior distanciamento do setor de educação desse nível de ensino, e na menor implementação de sua proposta. Esse último período na educação reflete os momentos difíceis da luta pela Reforma Agrária no país e de organicidade interna do MST (DALMAGRO, 2011, p. 125).

Observamos que a Educação do MST tem em suas bases referências da educação socialista e popular. Consta-se também que esse movimento se estrutura num período em que o país abre as portas para as políticas neoliberais para atender um projeto de educação na América Latina. Ao mesmo tempo, o MST tenciona a luta pela terra e apresenta em sua proposta de educação fundamentos de uma educação emancipadora.

Compreender os rumos da educação no MST na atualidade requer o esforço de compreender as contradições atuais em que esse movimento se encontra, entendendo que “os desafios do MST na atualidade não são propriamente dele, mas o são de toda a classe trabalhadora” (VENDRAMINI, 2013, p. 514).

O MST é fruto do processo histórico de concentração de terras neste país e enfrenta, nessa atual fase do capitalismo, uma batalha contra o agronegócio, cujo projeto tem agravado as desigualdades sociais no campo e na cidade, pois, concentra grande extensão de terra, expulsa famílias inteiras do campo e precariza ainda mais as relações de trabalho.

O agronegócio configura o aumento do capital internacional no campo, que tem como estratégia incorporar a agricultura brasileira em sua esfera de controle direto, controle dos insumos, das máquinas e equipamentos, do processamento de alimentos. Como consequência, há expansão na compra de terras, agravando a concentração da terra, e expansão do capital nas diversas esferas da vida humana - econômica social e cultural.

Diante desse quadro, o MST tem diante de si uma urgência para retomada da organização das bases sociais de seus assentamentos, numa luta imediata pela manutenção de milhares de pequenas unidades de produção contra a dinâmica concentradora e centralizadora do capital. Há a necessidade de desenvolvimento da cooperação como forma de ação defensiva ao avanço do capital sobre as áreas reformadas.

Como citamos anteriormente, a educação no MST nasce e se desenvolve no seio da luta. Quando a luta avança há também reflexos disso no avanço da proposta educativa, quando há um refluxo também é visível esse refluxo no trabalho com a educação.

Outra análise pertinente a se fazer é sobre o foco do debate da Educação do MST que desde o final da década 1990 até a atualidade gira, na maioria das vezes, em torno do debate sobre Educação do Campo.

A discussão em torno da Educação do Campo tem suscitado debates que nem sempre se convergem. A principal crítica acerca desse debate está relacionada às questões teóricas que fundamentam a Educação do Campo, marcadas muitas vezes por ecletismos teóricos⁴⁷. No entanto, destacamos a política de Educação do Campo como uma conquista da classe trabalhadora do campo, e chamamos atenção para os dados sobre acesso aos processos educativos pelas crianças, jovens e adultos do campo, possibilitado a partir da conquista dessa política.

Embora existam dados positivos, não podemos nos furtar de tecer as críticas necessárias às questões políticas, pedagógicas e filosóficas que embasam a Educação do Campo, crítica esta que não será aprofundada neste estudo, mas que merece, devido a importância para a formação da classe trabalhadora do campo, um estudo minucioso que aponte seus limites, e, mais que isso, as possibilidades de superação.

Feita essa observação sobre a Educação do Campo, voltemos à análise sobre a educação do MST. O Movimento Sem Terra, ao longo das suas três décadas de existência, traçou suas metas, trilhou no caminho da luta contra a propriedade privada, ganhou expressão e respeito, alcançou dimensões que nenhum outro movimento de luta pela terra no Brasil havia conquistado antes. No entanto, pelo fato de lutar também pelas questões imediatas no que diz respeito às necessidades de sua base, pelo acesso à terra, por moradia, por saúde, educação, dentre outros, há a necessidade de realizar parcerias, ora com o próprio Estado por meio de convênios, por exemplo, ora com outras entidades, nacionais e internacionais.

Assim, de acordo com o que já foi analisado por outros pesquisadores⁴⁸, em muitos momentos o MST, na garantia desses direitos, no intuito de garantir as condições objetivas das famílias acampadas e assentadas fez diversas parcerias, com outras organizações, com entidades e com o poder público. Essa última, nem sempre de forma harmoniosa, e as conquistas dessas parcerias se deram em meio a muita luta e pressão popular.

A relação com o poder público, seja na esfera municipal, estadual ou federal sempre foi tensa. Estas mesmas conquistas trouxeram também alguns elemen-

47 - Sobre esse aspecto, Garcia (2009) fez um estudo da coleção "Por uma educação Básica do Campo", que pode auxiliar no entendimento da fundamentação teórica da Educação do Campo. Podemos ainda dialogar nesse sentido com Vendramini (2007) e Bogo (2012).

48 - Araújo (2007); Garcia (2009), Dalmagro (2011).

tos considerados como limites para o avanço da implementação da proposta educativa do MST e para sua autonomia frente à condução dos processos educativos,

Por outro lado, essas parcerias vão produzindo alguns limites, como: a concepção teórico metodológica dos projetos passaram por ecletismo [...] Desse modo, o MST, embora tenha mantido intensas lutas contra a propriedade privada [...] buscou nas políticas compensatórias dentro da ordem social burguesa a sua auto-defesa. Nesse sentido, as conquistas de convênios para atender a educação escolar no seio do MST, não obstante sendo contraditórias com o seu ideário, demonstram a possibilidade de fenômeno, pois embora o sem terra tenha acesso à escola, ela continua sendo excludente no contexto da sociedade capitalista [...] (ARAÚJO, 2007, p. 304).

A proposta educativa do MST apresentou, desde o início, a necessidade de lutar pela transformação social e de associar a educação a esse processo de transformação, e é nos Princípios Filosóficos da Educação que podemos observar isso mais claramente, em específico no primeiro princípio que traz a “educação para a transformação social”.

Algumas experiências de Movimentos Sociais, especificamente do MST, trazem à tona algumas possibilidades de propostas de educação que apontam para a construção de uma nova realidade. Para o MST, o processo educativo não pode se encerrar nas quatro paredes da escola e nem se resumir a ela, e por esse motivo, considera os vários momentos e atividades desenvolvidas pelo movimento como educativos.

Bogo (2010) traz a reflexão de que é urgente, diante do cenário atual, pensar uma proposta de educação com caráter de educação de classe. Ele faz essa análise diante da leitura do que hoje se materializa com Educação do Campo e frente às posturas do MST diante dessa política pública. Para esse autor, é preciso pensar para além das reivindicações imediatas de acesso ao direito da escola enquanto território “do campo” (BOGO, 2010).

Não se pode perder de vista o fato de que a educação sozinha não fará a transformação social, ela tem um papel fundamental nesse processo como reflete MÉSZÁROS (2005, p. 32): “A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo”. É nesse sentido que se faz necessário relacionar educação e produção do viver, vendo o processo educativo como elemento de construção

desse novo jeito de viver e de produzir, novas relações entre homem e natureza e entre os seres humanos, uma educação que ajude a desconstruir essa lógica do individualismo e da competitividade impregnada em nós pelos valores dessa sociedade tão desumana.

O momento atual é configurado pelas conquistas no âmbito da Educação do Campo. Luta que tem os movimentos sociais como protagonistas, com especial destaque para a atuação do MST. É um momento em que se avança nas políticas públicas para educação dos povos do campo, mas é contraditoriamente o período que mais se sente a ofensiva do capital no campo.

Na educação, há desenfreado processo de fechamento de escolas. Nos assentamentos, não há acesso a créditos. Vive-se uma morosidade em desapropriar terra. Há um avanço sistemático do agronegócio e do hidronegócio. A classe trabalhadora é "atacada" por todos os lados, há desemprego e miséria na cidade e falta de perspectiva de vida digna no campo.

Especificamente sobre a educação do MST, há refluxo em suas produções teóricas (produções coletivas), prevalecendo as produções individuais, acadêmicas, que não deixam de tratar da educação do MST, mas que se distanciam da proposta inicial da educação do Movimento. Artigos, teses, dissertações e até livros, mas não um projeto de educação, uma proposta sólida como a que se tinha inicialmente.

Pistrak e a Pedagogia do MST

O estudo apontou que a proposta pedagógica do Movimento tem em seus fundamentos elementos que a aproximam da pedagogia socialista. As categorias como formação omnilateral, formação humana, luta de classes são algumas das quais identificamos na produção teórica sobre a Educação do MST, em especial nos documentos iniciais produzidos pelo Coletivo de Educação.

Dentre as categorias que aproximam a Pedagogia do MST aos fundamentos do pedagogo russo, destacam-se: Trabalho enquanto princípio educativo; Auto-organização; Complexos temáticos; atualidade.

O trabalho enquanto princípio educativo aparece com ênfase no Boletim da Educação nº. 04 – Escola Trabalho e Cooperação, publicado em 1994, enfatizando a relação educação e trabalho como um dos pilares da concepção de edu-

cação do MST e nos princípios filosóficos da educação do MST. Nesses princípios há a defesa de que a educação e a escola devem ter relação direta com os “desafios do seu tempo histórico” (MST, 2005). Nesse contexto, destaca a “formação para a **cooperação** como elemento estratégico para esta educação que vise a construção de novas relações sociais” (idem, p. 163, grifos do autor).

Nota-se aí uma clara relação da educação do MST com a Escola do Trabalho. O próprio Setor de Educação, nesse caderno, sugere algumas leituras para aprofundar o entendimento teórico sobre os princípios da sua proposta de educação. Dentre os autores sugeridos estão Krupskaya (1986), Makarenko (1978) e Pistrak (1981).

Os princípios pedagógicos do MST trazem a centralidade do trabalho para o processo de educação que se coloca como o objetivo uma educação omnilateral. De acordo com esse princípio, ter o trabalho como método pedagógico significa combinar estudo e trabalho como instrumento fundamental para o desenvolvimento das várias dimensões da sua proposta educativa.

Além da relação trabalho e educação, a auto-organização dos estudantes é também uma categoria presente na proposta teórica da educação do movimento que destaca: “essa expressão, estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas” (MST, 2005, p. 173). Sobre a auto-organização dos estudantes, o MST destaca alguns aprendizados, que compreendemos ser importantes resgatar aqui:

- A capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo em que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este seja subordinado;

- A busca de soluções para os problemas, sem esperar salvação de fora;
- O exercício da crítica e da autocrítica;
- A capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora posições de comandado;

- A atitude de humildade, mas também de autoconfiança e de ousadia;
- O compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns;

- A capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos.

Esses aprendizados destacados pelo Movimento, nos permite relacioná-los

com as habilidades descritas por Pistrak e por nós citada nesta pesquisa, a saber: 1. Habilidade de trabalhar coletivamente, de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2. Habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa e 3. Capacidade para a criatividade organizativa (PISTRAK, 2009).

Também encontramos no Caderno de Educação nº 8, Princípios da Educação do MST, no seu décimo princípio pedagógico, a auto-organização. Para o MST, auto-organização significa “ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola” (MST, 2005, p. 173).

Em Pistrak (2003; 2009), a auto-organização está diretamente relacionada com a questão da atualidade, exigindo dos membros da sociedade plena compreensão de suas tarefas no período revolucionário. Assim, “atualidade e auto-organização precisavam estar conectados ao trabalho e só se tornam potencialmente educativos nessa ligação” (BAHNIUK, 2015, p.158).

A auto-organização dos estudantes aparece como uma das categorias centrais da Escola do Trabalho, numa clara oposição às propostas pedagógicas que se fundamentavam na exploração e na subordinação. A auto-organização compreende a criação de espaços coletivos, nos quais a centralidade das decisões escolares não é tarefa de um grupo reduzido, mas conta com a participação dos estudantes, desde os pequenos, na construção e condução da escola. “A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas, as quais exigem iniciativa, domínio de si e criatividade” (PISTRAK, 2009, p.128).

Outra relação da proposta educativa do MST com as categorias da Educação da Escola do trabalho se refere aos Eixos Temáticos, que embora tenham diferenças substanciais, aproximam-se da ideia da organização do estudo por meio dos complexos temáticos. A proposta educativa do MST defendia que era preciso trabalhar a partir de grandes temas que tratam da realidade, permitindo a interdisciplinaridade do ensino.

Identificamos, já nos primeiros textos, a intenção do Movimento em construir uma proposta alternativa de escola. De acordo com o MST, essa escola diferente deveria ser: “[...] centrada na relação entre educação e produção e no desafio da participação da escola na construção dos assentamentos que começavam a ser conquistados pelas lutas do MST” (MST, 2005, p. 7).

No MST, a educação assume papel de destaque. As escolas têm a tarefa delimitada nas discussões coletivas do Conjunto do movimento de se transformar em “instrumento de transformação social e de formação de militantes do MST” (idem, p. 29). Essa relação da educação com a realidade e a necessidade de desenvolver processos educativos ligados com a luta e com o processo de transformação social aproxima a proposta educativa do MST com a proposta educativa da Escola do trabalho.

Pistrak (2009) destaca a atualidade como categoria crucial para a formação dos sujeitos de forma que esses compreendam e dominem a realidade em que se encontram. Nesse sentido, Bahniuk (2015) reflete o seguinte:

Considerar a realidade pressupõe posicionar-se na luta de classes, e reconhecer quais são as fundamentais contradições da realidade atual, as quais indicariam o que precisa ser ensinado e apreendido na escola, em particular nas escolas vinculadas a um projeto da classe trabalhadora (BAHNIUK, 2015, p. 309).

Sobre esse aspecto, Shulgín (1924) colabora com nossas considerações ao dizer que “o pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora, é preciso poder lutar por eles, é preciso poder construir” (SHULGIN, 1924, p. 22 apud FREITAS, 2009, p. 24).

É válido ressaltar que essas análises não têm pretensão de fazer uma comparação entre a proposta educativa do MST e o processo de educação na Rússia revolucionária. Seria um equívoco, uma vez que estamos falando de realidades históricas bem distintas. Mas, trazer reflexões acerca das influências teórico-práticas de Pistrak na educação do MST permite não só conhecer o que as aproxima, mas, compreender o momento atual da educação do MST, seus objetivos, suas prioridades.

Percebe-se, neste estudo, categorias que aproximam a educação do MST da Educação da Escola do Trabalho, descrita nos livros de Pistrak. Ao identificar as categorias trabalho como princípio educativo, auto-organização, atualidade e complexos temáticos, percebemos essas semelhanças, ressaltando que estas estão presentes de uma forma bem recorrente nas produções que vão do final da década de 1980 até o final da década de 1990, conforme análise realizada no Dossiê MST Escola.

Embora a materialização dessa proposta não se encontre plenamente implementada, o fato é que a proposta de educação do MST está dentre aquelas experiências em que a classe trabalhadora (nesse caso, a classe trabalhadora do campo) toma para si a tarefa educativa, o que demonstra na prática que “não são apenas os setores dominantes que concebem a direção “intelectual e moral” da educação como uma tarefa da própria classe. Desde a segunda metade do século XIX, a educação compõe a pauta das lutas da classe trabalhadora” (LEHR, 2014, p. 78). No caso específico do Brasil, o MST, segundo Lehr (2014), é um exemplo de organização que compreende a tarefa de tomar para si a educação como estratégia de luta.

No caso brasileiro, o exemplo mais importante de organização vinculada aos trabalhadores que tem compreendido a tarefa de que é necessário tomar a educação como parte da estratégia de luta da classe é o MST, como é possível depreender das motivações que justificaram a criação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), bem como pelas lutas em prol da educação básica nos assentamentos e pelos cursos de graduação em universidades públicas propostos pelo MST, lutas que foram sistematizadas na pedagogia do movimento e na proposta de educação do campo (LEHR, 2014, p. 78).

O Movimento afirma que é preciso continuar a reflexão e o debate sobre sua filosofia de educação. Aponta a necessidade de continuar lutando pela Educação do Campo. Entretanto, destaca que a “Educação do Campo, especialmente na atual correlação de força, não esgota nem substitui a reflexão específica do MST sobre a educação” (MST, 2014, p. 134).

Nessa linha de reflexão do MST sobre sua educação, o debate está ligado às discussões sobre a organicidade do Movimento. Essa reflexão retoma o que foi definido em 1991, no texto sobre a Educação no Documento Básico do MST, que é o documento principal de orientação da vida orgânica e do trabalho dos diferentes setores do Movimento. De acordo com esse documento, a educação é compromisso do conjunto da organização.

Com relação às questões pedagógicas, o destaque vai para a formação dos professores. Sobre os desafios políticos e sociais, a primeira observação é que a militância do MST precisa estar atenta tanto na escola, enquanto ferramenta de formação, sem perder de vista que ela é uma instituição que historicamente tem sido instrumento ideológico a serviço da burguesia, quanto à necessidade

de organização e persistência para transformá-la. A segunda observação é que a educação para o Movimento está para além da escola, pois há, segundo esse movimento, outros espaços formativos, e a militância precisa ter consciência disso.

Percebe-se, nessa reflexão, que a preocupação do MST está voltada para questões internas, embora essas questões sejam também reflexo das questões externas ao Movimento, como sucateamento das escolas, a falta de perspectiva nos assentamentos, dentre outros. O MST conclama sua militância para assumir as questões educativas e da escola como tarefa de todo o coletivo.

O MST identifica as tensões desse momento atual e a necessidade de trazer para os processos educativos a tarefa de ajudar a superar essas tensões e transformar a realidade. Intensificar a formação de educadores que compreendam esse momento atual da questão agrária no país e a necessidade de construir uma Reforma Agrária popular⁴⁹.

No momento, iremos nos limitar a dizer que não há perda da centralidade da luta pela educação no MST, porém, a radicalidade encontrada nos anos iniciais de elaboração teórica não é visível nesse momento atual. Vale ressaltar que o aporte teórico sobre educação do MST, produzido até 1990, tinha como marca principal a coletividade. Estes aportes eram produzidos a partir das práticas vivenciadas, o que garantia uma riqueza, pois permitia refletir sobre suas práticas, buscar saídas ou novas referências pra os desafios postos. Nessas produções coletivas, há uma clara relação da educação com os processos de luta e seu papel fundamental na construção da nova sociedade.

Atualmente, as produções sobre a educação do MST são, na maioria das vezes, de autorias individuais, teses, artigos, conforme foi constatado pelas pesquisadoras Garcia, (2009), D'Agostini (2009), Dalmagro (2010), dentre outros, embora os rumos da educação no Movimento sejam tomados coletivamente.

Com relação às influências de Pistrak na construção da proposta educativa do MST, embora apareça com mais frequência nas produções iniciais, ainda há na atualidade elementos que aproximam a educação do MST das experiências educativas socialistas. Destacamos, nessa proposta educativa, a presença das categorias: atualidade, auto-organização, trabalho como princípio educativo, e, com menos intensidade, os complexos temáticos.

49 - Sobre a Reforma Agrária Popular ver Programa Agrário do MST 2014-2019.

Nos estudos realizados, foi possível identificar que nos últimos anos o MST vem retomando, de forma mais incisiva, a pedagogia socialista, por meio da organização da proposta do plano de estudos de Pistrak, ainda que essa experiência se concentre no estado do Paraná, nas escolas itinerantes do MST, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. De acordo com Sapelli,

[...] o MST está retomando questões que estavam presentes nos anos 1980, mas não eram tão claras, pois os aprendizados que se tem na luta fazem retomar para avançar, aspectos que pareciam ser separados, vão sendo juntados, ou seja, os estudos sobre Pistrak e a proposta dos complexos iniciados nos anos 1980 foram retomados em 2010. O que motivou essa retomada foram encontros realizados em 2009, com representantes do MST, de universidades e do setor de Educação do Paraná que se reuniram para registrar algumas experiências do Movimento, tanto do Paraná como de outros estados (SAPELLI, 2015, p. 6- 7).

Nessa mesma linha, Santos e Paludo (2015) realizaram um estudo bibliográfico das obras de Pistrak (2003, 2009), Shulgin (2013), das obras de Caldart (1997, 2002) e de documentos do MST (1996, 2005, s/p.) sobre educação. Os resultados apontaram que “o MST ensaia e engendra, na atualidade, estabelecendo o diálogo com os educadores russos, a possibilidade de construção de uma pedagogia pautada nos princípios da pedagogia socialista, cuja categoria central é o trabalho”. De acordo com as autoras:

Em 2013, treze escolas de assentamentos e acampamentos do Movimento no Paraná, estão reelaborando suas propostas curriculares para implementação dos complexos de estudos, que possui como referência a experiência da escola única do trabalho do período da Revolução Russa (1917-1931), tendo o trabalho como princípio educativo, eixo curricular orientador e matriz formativa da formação omnilateral (SANTOS; PALUDO, 2015, p.1176).

Ainda de acordo com essas autoras, na pesquisa realizada, foi possível observar que as novas proposições elaboradas pelo MST apresentam as contribuições de Pistrak e Shulgin na organização do plano de estudos.

O documento do MST Paraná aponta essas contribuições:

1. Tomar o *trabalho socialmente necessário* como elemento de constituição do plano de estudos da escola permite materializar o trabalho educativo com as diferentes *matrizes pedagógicas* (trabalho, luta social, organização co-

- letiva, cultura e história) e organizar a intencionalidade da *relação teoria e prática, religando escola e vida*. [...].
2. Formular objetivos formativos que integrem o plano de estudos da escola, desdobrando em ação pedagógica específica nossos objetivos de educação mais amplos [...]
3. Assumir a *educação politécnica* como dimensão a ser considerada principal na formulação dos *objetivos formativos*, que definirão a *processualidade de sua abordagem em cada idade e etapa da educação básica*. [...]
4. Tomar a *agricultura como objeto de inserção prática e estudo teórico pelos estudantes*, fazendo dela o *ponto de partida para a educação politécnica* nas escolas do assentamento (ou no conjunto das escolas do campo).
5. Tratar o *assentamento como lugar de realização prioritária do trabalho socialmente necessário* a ser organizado pela escola junto as instâncias ou estruturas organizativas em que se inserem (escola e assentamento) e como *objeto de estudo científico pelos estudantes* (MST, 2012, p. 3-8 apud SANTOS; PALUDO, 2015, p. 1176, grifos dos autores).

Fica evidente, a partir do exposto, que o plano de estudos almejado pelo Movimento está em consonância com as contribuições teórico-metodológicas da pedagogia socialista, mais especificamente com as orientações elaboradas por Pistrak e Shulgin. Essas proposições estão localizadas no plano da estratégia para a materialização do projeto educativo do Movimento. É um novo desafio que se impõe ao MST, o de pensar o conteúdo, o método e a forma da escola para avançar na construção de uma pedagogia contra-hegemônica (SANTOS; PALUDO, 2015).

Essas são as semelhanças da educação do MST com o que aqui chamamos de Pedagogia de Pistrak, por termos partido dos estudos de suas obras para analisar a proposta educativa do Movimento.

Ao analisar os documentos do Dossiê, percebemos que o estudo da realidade está presente desde o início. Já nos primeiros documentos é possível ter essa percepção. No entanto, por vezes, percebemos que há certa primazia da realidade em detrimento do conteúdo a ser ensinado.

Com relação à auto-organização, valemo-nos dos estudos de Bahniuk (2015, s/p.), que observou na prática que “em geral, o trabalho e a auto-organização apresentam pouca relação com os conteúdos escolares”. Salientamos que essa observação trata-se de uma determinada realidade, no entanto outros pesquisadores também chamam atenção para questões como o praticismo ou

supervalorização da prática no MST, e ainda para as questões relacionadas ao trabalho, ao mediatismo, dentre esses autores destacamos D'Agostini (2009) e Dalmagro (2010).

Considerações finais

O caminho percorrido para identificar as influências de Pistrak na educação do MST e, ainda, verificar se o movimento, diante das contradições do momento político atual, retoma a importância de aprofundar sua categoria social pedagógica, deu-se num primeiro momento com um estudo sobre a relação da educação com a luta pela terra no MST, constatando aí que essa é uma relação de origem. Naquele momento histórico da luta, o Movimento traz a educação como instrumento de luta e construção da nova sociedade.

Nesta análise, apontamos as bases que fundamentaram a produção teórica da educação do MST no período que corresponde o fim da década de 1980 até o final da década de 1990.

Nesse cenário, tentamos identificar as bases que dão sustentação à educação do MST na atualidade. Por fim, realizamos uma análise da Educação do MST e sua relação com as categorias da Pedagogia de Pistrak, a fim de apontar em que medida essas categorias aparecem na proposta de educação do MST e se na atualidade é possível perceber um novo momento histórico dessa proposta pedagógica.

O estudo dos livros de Pistrak nos proporcionou uma aproximação das ideias pedagógicas e educativas que estavam sendo forjadas no bojo da luta revolucionária. Um processo de transformação que viu na educação um instrumento importante para a formação da juventude e das crianças, tendo a escola tarefa de contribuir para que esses sujeitos tivessem consciência do seu papel na construção da nova sociedade. Assim, a escola deveria preparar sujeitos para compreender a realidade e atuar nela. Os princípios dessa educação deveriam se nortear pela centralidade do trabalho como princípio educativo, da auto-organização e da compreensão e apreensão da realidade e pela luta anti-imperialista.

Ao longo deste estudo, percebemos que a proposta educativa do MST tem ajudado no processo de formação dos sujeitos sem terra. Além disso, há um esforço claro em fazer com que os sujeitos comecem a entender o que são contradi-

ções e como elas movem as transformações das sociedades, do ser humano, das relações entre ser humano e natureza.

A partir do que foi analisado neste estudo, constatamos que há um novo momento na educação do MST (e, portanto, no próprio MST) que não é específico dela, como analisou Vendramini (2012), diz respeito às contradições atuais. É, portanto, uma questão que diz respeito a toda classe trabalhadora.

O acirramento das contradições do capital tem modificado modos de viver, de produzir a vida, quando não a extingue (desastres “naturais”, provocados pela ação humana, exploração acentuada do trabalhador, no campo e na cidade, concentração da riqueza...).

No campo, essas contradições se acentuam com a expansão do agronegócio, que concentra terra, destrói a biodiversidade, expulsa o homem do campo, transformando esse espaço em local de negócio, pura e simplesmente. Daí derivam as mais cruéis desigualdades, em níveis cada dia mais alarmantes.

Essas são as principais características da atualidade, mas, há também outro lado. Nesse mesmo cenário, há a luta, a resistência, as tentativas de construir algo novo. Estamos falando isso por acreditar que a realidade é dialética, e, portanto, passível de ser transformada, como nos faz refletir Freitas (2007),

[...] O novo não é algo que começará um dia por obra e graça de alguém. O novo já começou, o novo está em curso, agora. Aquela angústia: “mas quando é que vai mudar?” se resolve pelo conceito de superação. Já está mudando! A mudança pode não ter força para ser hegemônica, pode não ter força para se apresentar, para superar o velho, mas ela está aí, embrionária, em desenvolvimento. Ela está aí acumulando forças. Se os sujeitos estão ativos a mudança está presente (FREITAS, s/d, p. 11).

Nesse cenário de reinvenção, apontamos iniciativas no campo da educação que dialogam com a preocupação do MST em retomar as bases iniciais de sua luta. A partir de documentos e estudos mais atuais, apontamos também o que estamos chamando de um novo momento da proposta pedagógica do MST, articulando essa análise à realidade concreta na qual se encontrava e em que se encontra esse movimento, não fugindo da totalidade na qual está inserido, e das contradições que movem essa realidade e, conseqüentemente, influenciam nas ações do MST.

Corroboramos com Bahniuk (2015) ao constatar que o MST tem retomado as bases iniciais de sua proposta de educação, agora, num momento que demonstra mais clareza teórica, advinda do amadurecimento sobre esse aspecto, a autora conclui:

Destacamos alguns esforços que evidenciam em certa medida uma retomada dos pressupostos de uma perspectiva educacional mais crítica, que estão sendo realizados pelo Coletivo Nacional de Educação, como por exemplo, a publicação do Dicionário da Educação do Campo (2010), a efetivação de um curso de especialização “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, em parceria com a ENSP –Fiocruz, a retomada de autores clássicos da Pedagogia Socialista e da educação de base marxista, como por exemplo Pistrak e Shulgin (e a construção de um experimento tendo como referência a proposta desenvolvida por esses autores soviéticos, verificado com maior evidência nas Escolas Itinerantes do Paraná). Evidenciamos que a proposição dos Complexos de Estudos representa um salto qualitativo no entendimento do MST sobre a escola e sobre o conteúdo escolar. Essa propositura coloca o conhecimento escolar num patamar de importância correlata aos demais elementos centrais da proposta: trabalho, atualidade e auto-organização, ao mesmo tempo em que provoca um novo rearranjo entre essas dimensões (BAHNIUK, 2015, p. 314).

O MST se situa, no caso brasileiro, nesse outro lado que tenta resistir, que tem a consciência de que não bastam apenas vontade e disposição de lutar. É preciso ter força organizada, agilidade política e criatividade nas formas de lutas para derrotar o inimigo (MST, 2014).

Identificamos essas características também na educação do MST. No entanto, percebemos algumas contradições no que diz respeito à sua produção teórica. Primeiro, a partir de um determinado momento, após a década de 1990, mais precisamente, esse Movimento que levantou desde o momento a bandeira da educação e a colocou como instrumento de luta, começa a perder a centralidade daquilo que vinha construindo no âmbito de sua proposta de educação – uma proposta educativa voltada para a construção da nova sociedade, uma escola que ajudasse a intervir na realidade de seus assentamentos, mas também tivesse elementos de transformação da sociedade, tarefa típica das escolas e da educação socialista.

Essa mudança de centralidade talvez tenha ocorrido por conta do que hoje se configurou como Educação do Campo. Essa que é uma conquista no âm-

bito das políticas públicas de Estado. Não que essa conquista seja algo negativo – garantir acesso à escola sempre foi bandeira de luta do MST - mas a perda da autonomia política e o ecletismo teórico dessa educação destoam das propostas de educação do MST que sempre se dispôs a construir uma escola diferente. No entanto, essas não são afirmações, são apenas elementos que merecem reflexões aprofundadas, por meio de estudos.

Referências

ARAÚJO, Maria Nalva. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Salvador, BA: UFBA, 2007.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. 302 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BOGO, Ademar. **A escola do campo em busca do campo para ser escola**. 2011. Mimeo.

ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight? **Trabalho & Educação** - ISSN 1516-9537 / e-ISSN 2238-037X, v. 23, n. 1, p. 187-205, 18 abr. Belo Horizonte, 2014.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 205 f. 2009.

DALMAGRO, **A escola no contexto de luta do MST**. Tese. (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FREITAS, Luis Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey (org). **A escola comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

FREITAS, Luis Carlos de. **Materialismo Histórico-Dialético**: pontos e contrapontos. mimeo, s/d,

GARCIA, Fátima Moraes. **A Contradição entre teoria e prática na escola do MST**. Tese (Doutorado em Educação, Cultura e Tecnologia. Programa de Pós Graduação), Paraná. UFPR, 2009.

GARCIA, Fátima Moraes. Perspectivas de estudos sobre a formação do sem-terra: o uso das categorias do universal, particular e singular. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 124-132, jun. 2012.

LEHR, Roberto. **Organização, estratégia política e o plano nacional de educação**. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, - Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular (Cepaep), Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. Revisto e ampliado em outubro de 2014.

MÉSZÁROS, István, **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MST. **Dossiê MST escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MST. **Boletim da Educação** – nº 12. Edição Especial. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. II ENERA, 2014.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PISTRAK, M. M **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS. Franciele Soares dos. PALUDO, Conceição. A atualidade das contribuições de Moisey M. Pistrak e Viktor N. Shulgin para a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1163 - 1183, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15/10/2016.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 129-143, jan./mar. Editora UFPR, 2015.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do Campo. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). **Escola e Movimento Social:** experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Conflitualidades socioambientais no Vale do Jiquiriçá

Marcos Bandeira Santos
Luís Flávio Reis Godinho

Introdução

As questões socioambientais têm disputado espaço na Agenda Pública a partir de coletivos que reivindicam inserção de suas pautas. Registram tanto demandas de populações por reconhecimento e Direitos, como a atuação do Estado, de organismos internacionais e empresas, frente a interesses de sujeitos e grupos ligados a diversos setores econômicos em detrimento dos interesses e necessidades de comunidades locais.

O presente capítulo apresenta resultados de um estudo qualitativo, cujas investigações percorreram os anos de 2014 a 2019. Trata-se de um extrato da Dissertação intitulada "Contribuições para um mapeamento dos conflitos socioambientais no território de identidade Vale do Jiquiriçá – Bahia – Brasil.", submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Justifica-se que a sistematização de informações sobre disputas territoriais pode subsidiar investigações futuras e construir um olhar sobre os impactos da regionalização estadual a partir da percepção de diferentes sujeitos. Realizar um mapeamento dos conflitos socioambientais em qualquer que seja a localidade é um desafio que impõe uma série de cuidados ao longo da investigação. Diferentes interesses e motivações reivindicam e constroem distintas formas de interações e, portanto, diferentes territorialidades. Estas, por sua vez, têm forjado as condições objetivas para um conjunto de conflitualidades naquele fragmento do Estado da Bahia, denominado Território de Identidade (TI) Vale do Jiquiriçá.

Apresenta-se um mapa temático com 60 registros distribuídos em 18 dos 20 municípios do TI no período, além de fazer uma breve exposição de três casos, quais sejam: 1. *A interdição da Cachoeira dos Prazeres*; 2. *A disputa pela Pedra Pelada e*; 3. *A exploração de vanádio em Maracás e os desdobramentos frente a uma disputa hídrica.*

Percurso metodológico

A partir de diálogos informais buscou-se identificar como algumas pessoas interpretam suas realidades. Definiram-se 11 indicadores (*Quadro 01*), reduzindo em seguida para 10, unificando “Maus tratos” e “Criação e comércio de animais silvestres” na confecção do mapa temático (*Mapa 01*). Para tanto, foi fundamental o uso de diferentes instrumentos de coleta, como entrevista⁵⁰ semi-estruturada, análise documental, peças processuais, fotografias, boletins, revisão de literatura, recursos audiovisuais, notícias, dentre outros.

Godinho (2010, p. 16) questiona em que medida “[...] a forma como o objeto é constituído revela um olhar sobre o tema? Examinando o referencial teórico, as fontes coletadas e as estratégias metodológicas empregadas.”. Assim, certa perspectiva assume recortes e motivações específicos, afinal as “[...] imposições advindas dos dados e fontes coletadas” (GODINHO, 2010, p. 17) sugeriram transitar por campos e estudos distintos.

Realizou-se entrevista semi-estruturada e análise de discursos. “Pesquisas [...] em fontes orais [...] têm demonstrado a importância [...] para a reconstituição [...] do passado recente.” (AMADO, 1995, 134-135). E assim, contrastar “[...] o dito em relação ao não dito [...] procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 2007, p. 59). Já as peças processuais resultam “[...] de atos envolvendo pessoas e instituições [...] uma diversidade de experiências [...] constituem-se uma via privilegiada de [...] informação [...]” (ZARIAS, 2004, p. 1).

Por sua vez, o audiovisual tem apresentado “[...] preocupações com a atual situação política e social [...] sobre períodos pouco compreendidos [...] enquanto alguns ainda tentam voltar ao passado como tentativa de entender o presente” (FREITAS, s.d.). Assim, observa-se que “[...] instrumentos da história oral [...] revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais” (POLLAK, 1989, p. 9).

Faz-se conexões entre os métodos iconográficos e iconológicos (PANOFSKY, 1955) com o método dialético compreendido não como “[...] um método apenas lógico ou de pensamento. Ele envolve não somente a apreensão da esfera

50 - Os nomes de interlocutores(as) foram substituídos por nomes fictícios com vistas a minimizar eventuais riscos.

de consciência [...] mas também comporta e assume o engajamento político dos indivíduos” (COSTA, 2017, p. 21), promove tomada de posição e, nesse sentido, o exercício de representação cartográfica proposto é, por si só, um ato político (ALMEIDA, 1993), apresentando um conjunto de processos socioecológicos (ACSELRAD, s. d.) do TI.

Referencial teórico

Do ponto de vista conceitual, partimos de três categorias fundamentais para a compreensão das problemáticas, quais sejam: *Conflitualidades, Território(s) & Territorialidades*. Para a discussão sobre *acumulação primitiva e fratura sociometabólica*, toma-se como referência as contribuições de (MARX, 2008, 2009; MÈSZÁROS, 2011; FOSTER, 2011. *et al.*). De igual importância, as discussões sobre *conflitualidades e territorialidades* tiveram grandes contribuições de Andrade (2005); Fernandes (2005); Simmel (1983), refletindo acerca dos processos de produção da natureza a partir das fricções e disputas de interesses.

Para Simmel (1983), eventuais tensões tenderiam a “[...] nos fazer sentir que não somos completamente vítimas das circunstâncias. Permite-nos colocar nossa força à prova conscientemente e só dessa maneira dá vitalidade e reciprocidade às condições das quais, sem esse corretivo, nos afastaríamos a todo custo (SIMMEL, 1983, p. 127 *com grifos nossos*). Esse aspecto pode ser percebido tanto na teoria do conflito em *Simmel*, como na dialética em Marx, que situa o homem como artífice de seu devir a partir de relações históricas, muitas vezes baseadas em interesses de dominação.

Essa arremetida pelo território indígena era feita com grande energia; ao mesmo tempo em que lhes tomavam as terras e os aprisionavam como **escravizados**, destruíam suas tabas e cercas defensivas e passavam a consumir os mantimentos encontrados e a realizar novas culturas, muitas vezes, até, usando as mesmas “covas” dos roçados indígenas (ANDRADE, 2005, p. 73 *com grifos nossos*).

As bases do sistema teriam sido forjadas a partir da posse da terra, tomada pela violência. Fatalmente, “[...] a posse da terra doada⁵¹ [...] não era tudo. Necessário era derrubar a mata, instalar os engenhos, as casas-grandes, as senzalas,

51 -Propõe-se substituir “doação” por “invasão”; processo marcado pela violência contra os povos originários.

plantar os canaviais e as lavouras [...]. Para isso os sesmeiros necessitavam ter animais – bois e cavalos importados da Europa – e **pessoas escravizadas** (ANDRADE, 2005, p. 74, *com grifos nossos*). Isso posto, é preciso refletir sobre a ocupação na localidade em estudo.

Esse cenário se configura como pano de fundo para conflitos com raízes no colonialismo e, posteriormente, na luta de classes, que vão sendo registradas em diversos pontos do Brasil colonial. Muitas dessas tensões têm chegado à contemporaneidade. A divisão dos habitantes “[...] em duas facções, a dos proprietários de terra e a dos trabalhadores [...] vem se exacerbando nos séculos XX e XXI, quando os trabalhadores passaram a se organizar de forma mais aguerrida [...] reivindicando uma reforma agrária” (ANDRADE, 2005, p. 272). É preciso pensar nas problemáticas socioambientais em vínculo com o processo de ocupação territorial e saque das condições de reprodução sociocultural nas regiões invadidas. Assim, a noção de *acumulação primitiva* é fundamental na construção do estudo.

É sabido o grande papel desempenhado na verdadeira história pela conquista, pela escravização, pela rapina e pelo assassinato, em suma, pela violência. Na suave economia política, o idílio reina desde os primórdios. Desde o início da humanidade, o direito e o trabalho são os únicos meios de enriquecimento, excetuando-se naturalmente o ano corrente. Na realidade, os métodos da acumulação primitiva nada têm de idílicos (MARX, 2009, p. 828).

No Vale do Jiquiriçá o saque fora camuflado por narrativas pioneiras, o que se pode perceber em algumas histórias ditas oficiais no TI. Todavia, a “[...] expropriação [...] do camponês [...] privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. A história dessa expropriação assume matizes diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequência diversa e em épocas históricas diferentes (MARX, 2009, p. 830).

Pouco a pouco a perspectiva dos povos originários quando a noção de trabalho enquanto “[...] processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, 2008, p. 211) foi sendo substituída pela exploração dos territórios. Se na sociedade capitalista, tudo que existe pode ser convertido em mercadoria, logo a materialidade socioambiental passou a ser instrumento para o enriquecimento das metrópoles europeias, induzindo a chamada *fratura sociometabólica*.

Essa fratura “[...] associada no nível social com a divisão antagonica entre cidade e campo também era evidente em nível mais global: colônias inteiras se viam roubadas da sua terra, recursos e solo para sustentar a industrialização dos países colonizadores” (FOSTER, 2011, p. 230).

Atualmente, conflitualidades com diversas motivações têm levado a formas de intervenção distintas. Alonso e Costa (2002) discutem a emergência de um reordenamento epistemológico no trato das questões socioambientais. Observam como as pressões sociais influenciam a governança, a exemplo da Ação Civil Pública⁵².

Um recorte específico

O TI Vale do Jiquiriçá é constituído pelos municípios de *Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra*. Com localização que varia entre 230 a 350 km de Salvador – capital do estado, ocupando uma área aproximada de 9.295,74 km².

Ao longo daquele estudo, registrou-se um conjunto de indicadores socioeconômicos como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e *Gini*, Vulnerabilidade Social, Trabalho e Educação formal. O último recenseamento registrou 301.682 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), sendo que 174.633 (57,89%) vivem em áreas urbanas e 127.049 (42,11%) vivem em áreas rurais de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (ADHB, 2019).

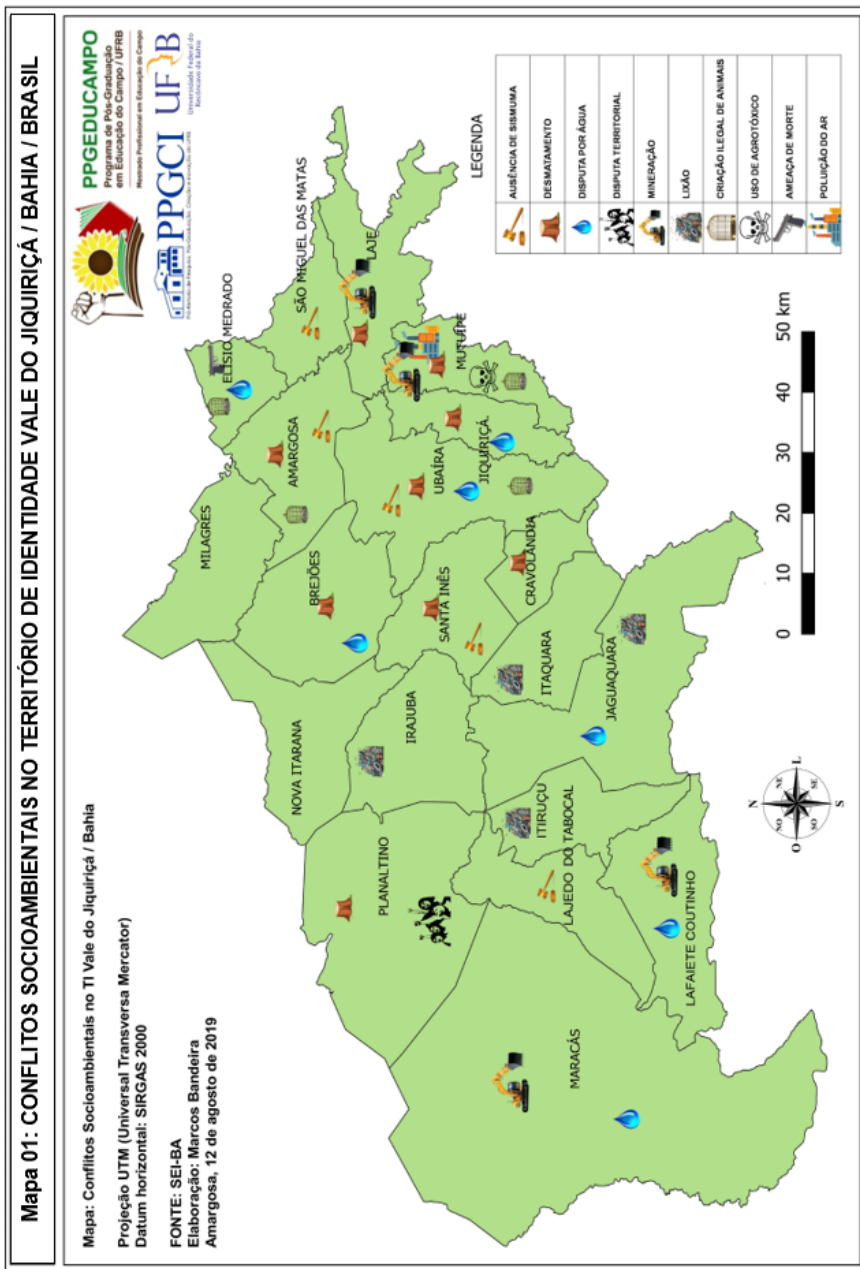
Além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017, expõe-se o quantitativo de pessoas por etapa de escolarização em 2010 e de escolas entre 2010 e 2018 a partir de dados do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Registrou-se o fechamento de 92 escolas no contexto rural, caindo de 372 (2010) para 280 (2018), e aumento no contexto urbano, embora no conjunto tenha mantido um número de 206 no período e ampliação de Universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) no TI. Ambos os fenômenos carecem de investigações mais detalhadas.

52 - Instituto Constitucional previsto para a reclamação e defesa, por parte do Ministério Público, sobre questões de interesse difusos, coletivos e individuais homogêneos.

07	ITIRUÇU											01
08	JAGUAQUARA		01									01
09	JUIQUIÇÁ	02	01									
10	LAFAYETTE COUTINHO		01		01							
11	LAJE	01			01							
12	LAJEDO TABOCAL											01
13	MARACÁS		01		01							
14	MILAGRES											
15	MUTUIPE	06			01			01		01	08	02
16	NOVA ITARANA											
17	PLANALTINO	01		01								
18	SANTA INÊS	01										01
19	SÃO MIGUEL DAS MATAS											01
20	UBAÍRA	03	01							02		01
Total de situações identificadas por indicador no Território de Identidade.		19	07	01	04	---	---	01	---	08	09	11

Fonte: Santos (2019) – Arquivo pessoal.

É importante ressaltar a possibilidade de sub-notificação nos arquivos consultados. Após mapa a seguir (*Mapa 01*), apresentam-se reflexões acerca de três casos específicos: *A interdição da Cachoeira dos Prazeres*, *A disputa pela Pedra Pelada* e *a exploração de vanádio em Maracás*, aludindo a aspectos históricos, contradições simbólicas e iconográficas em conexões com os impactos diretos dessas conflitualidades nas populações envolvidas.



Conflitualidades em Jiquiriçá

Localizado a 257 km de Salvador-BA, com uma área de 236,93 km², fica na microrregião de Jequié, Mesorregião Centro Sul Baiano. População de 14. 118 habitantes (IBGE, 2010), sendo 60,47% (8.537) vivendo no campo e 39,53% (5.581) em áreas urbanas.

Segundo consta, a área foi originalmente habitada por indígenas aimorés, quando os [...] primeiros desbravadores foram os bandeirantes de Baião Parente e Pedro Barbosa Leal, que penetrando na “Mata dos Macucos”, expulsaram os índios que ali habitavam (IBGE, 2019), de modo que a partir de “[...] 1822, o Governo Imperial autorizou Pedro Barbosa Leal [...] pesquisar a região, com a finalidade de encontrar minas de cobre” (IBGE, 2019).

A busca por metais preciosos e madeira, solo fértil e trabalho escravizado foram pilares da acumulação primitiva no Vale do Jiquiriçá. Esses processos, ainda hoje, têm sido tratados de modo a camuflar as violências cometidas ao longo dos séculos de colonização. Enquanto contradições simbólicas e iconográficas apontam dissonâncias entre diferentes narrativas. Numa das passagens de “Jiquiriçá – A pérola do Vale”, no fragmento intitulado “História verídica” narra-se uma situação que teria acontecido na localidade do “Poço da cigana”, atualmente, Cachoeira dos Prazeres. No livro, em “[...] 1792, nascia nesse imenso berço encantado, O POVOADO VELHAS, substituindo sem lutas, a aldeia dos famosos guerreiros índios TUPÍARAS: - Onde, de dentro das suas frondosas verdes matas, brotavam por encanto lindas CACHOEIRAS (CRUZ; OLIVEIRA, 2015, p. 115 com grifos nossos).

Note-se que a narrativa assimila a tônica de uma ocupação pacífica ao dar lugar a uma suposta “*substituição sem lutas*” como é possível confirmar no fragmento em destaque. As contradições podem ser confirmadas não apenas no confronto com a própria história dita oficial, quando afirma que os “[...] primeiros **desbravadores** foram os bandeirantes de Baião Parente e Pedro Barbosa Leal, que penetrando na “Mata dos Macucos”, **expulsaram** os índios que ali habitavam” (IBGE, s.d.). Ao excluir a violência das narrativas oficiais, haveria a necessidade simultânea de excluir formas de resistência. No fundo, busca-se esconder as múltiplas violências cometidas nos processos de ocupação instaurados com o colonialismo.

Interdição de Cachoeira

Dando continuidade, expõem-se alguns resultados de nossa investigação acerca das motivações, as justificativas assumidas nos discursos propagados e os desdobramentos da interdição da Cachoeira dos Prazeres realizada pelo Ministério Público do Estado da Bahia (MP-BA). Foi fundamental ouvir sujeitos de diferentes posições e perspectivas, algumas convergentes, outras, contraditórias.

Em entrevista realizada com o promotor responsável pela interdição da área, o mesmo afirmou a esse respeito que

As denúncias eram que [...] a quantidade de pessoas que frequentavam o local era imensa [...] com degradação [...] muito lixo [...] poluição sonora [...] afetando até o hotel próximo, que [...] tava para fechar as portas [...] já que chegou a ser registrado lá 150 ônibus de uma vez só. [...] estacionavam [...] nas margens da rodovia, prejudicando o trânsito e causando transtorno a todo mundo (MP-BA, 2019).

No ano de 2016, foi aprovada a execução do projeto **"Capacidade de suporte ambiental da localidade Cachoeira dos Prazeres – BA"**. Os estudos teriam sido solicitados pela Promotoria Regional Ambiental do Recôncavo Sul "[...] a fim de verificar a capacidade de suporte ambiental de visitação da localidade conhecida como Cachoeira dos Prazeres, que fica situada entre os municípios de Jiquiriçá e Ubaíra, Bahia" (UFRB, 2016, p. 1). Infere-se, de acordo com Diegues (2001, p. 38), que "A disjunção forçada entre a natureza e a cultura [...] em que os homens são proibidos pelo Estado de exercer suas atividades [...] representa a imposição de um mito moderno: o da natureza intocada [...]".

Acerca de comerciantes, os relatos indicam que a partir da interdição da área "Eles tiveram prejuízo sim. Quem botava a barraquinha pra fazer o dinheiro, pra ganhar o pão de cada dia [...] Muita gente que tinha muita mercadoria em casa. [...] Ficou vendendo assim, aqui e ali pra não perder [...]" (OLGA, 81 anos, 2016 *com grifos nossos*). Na mesma direção, Milton observa que "[...] tá todo mundo de braços cruzados [...] a maioria lá, tudo era dessa faixa etária, de 50 anos em diante, 30, 40 anos. E hoje a juventude hoje, de 25 anos não está achando emprego, imagine quem tem 50, 60" (MILTON, 61 anos, 2016 *ipsis litteris*).

[...] Daqui mesmo, pra Minas Gerais foi bem, oxe, tem mais de 100, tem mais de 50 pessoas lá. Essa semana mesmo

saiu um bocado pra ir trabalhar fora, que trabalhavam na Cachoeira; e não tem previsão de abrir, nem se vai reabrir mais [...] aberta tá, cê quiser ir lá agora, tomar um banho toma, mas não tem renda nenhuma (FLORESTAN, 45 anos, 2016 *com grifos nossos*).

Observam-se mudanças no mundo do trabalho influenciando outras transformações, reordenando a demografia local, coisa que fica evidente quando esse entrevistado afirma a saída de mais de 50 pessoas em busca de oportunidades de *trabalho* (entenda-se emprego) em outro estado.

Assim, evidenciando insatisfação com a interdição, Milton afirma que “[...] teve um problema da fazenda de um cara aí, que disse que a Cachoeira era dele. A Cachoeira não existe o dono. Os donos somos nós. E é um patrimônio público. Foi aí que começou [...]” (MILTON, 61 anos, 2016 *com grifos nossos*). Essa leitura, em alguma medida se aproxima da Declaração Universal dos Direitos da Água (1992), ao compreender que a “[...] água faz parte do patrimônio do planeta. Cada continente, cada povo, cada nação, cada região, cada cidade, cada cidadão é plenamente responsável aos olhos de todos” (PARIS, 1992).

[...] como o Hotel começou a dizer que a área era dele, ali. Esse rapaz, o dono da fazenda que a Cachoeira ele dele, também e interditaram, porque o meio ambiente, num sei o que; que os bares estavam tudo próximo à margem do rio; e o Hotel também está dentro do rio; tá a piscina tá lá, todo mundo dentro do rio e agora o Hotel foi reformado né [e o olho grande, queria tudo pra ele] tirou tudo lá, tirou tudo, a piaçava, porque tinha piaçava e botou um telhado bonito e como o promotor e Doutora “X” de Amargosa falou que ia ser demolido o restaurante, a cozinha e a piscina, e a ponte, uma ponte de madeira que tem acesso pra Cachoeira. E hoje não aconteceu nada. Ele reformou. E nós, pequenininhos. Pai de família, sobrevivia como eu te falei, com 10 funcionários, não era diariamente, mas, pelo menos final de semana tinha, e hoje está todo mundo de braços cruzados [todo mundo ganhava um dinheirinho. Mas, hoje, cabou [...]] (MILTON, 61 anos, 2016 *ipsis litteris*).

Essas explicações orientam a percepção de que conflitos socioambientais implicam relações de poder antagônicas. Muitas vezes, tais relações atuam no sentido de coagir indivíduos, mutilar relações, ceifar vidas, destruir ecossistemas e interromper inúmeros processos ecológicos etc. Sobre as reações à interdição, segundo as informações obtidas, houve revolta por parte da população:

[...] Começaram lá de cima, fechando, batendo estacas [...] quando chegaram aqui embaixo. O povo já tinha feito manifestação aí na pista, nas duas pistas, lá embaixo [...] pra não fechar. Mas mesmo assim vieram o dono da fazenda e doutor num sei quem foi lá, o promotor, e vieram, fizeram [...] O arame tava lá [...] na pousada [hotel]. [...] na hora que terminou ali, que eles saíram, juntou um batalhão de homens e foram rancando, rancando [sic] e carregando, jogando aqui embaixo e bateram fogo. Foi um fogo bonito! [risos] (OLGA, 81 anos, 2016 *com grifos nossos*).

Ao invés de discutir uma alternativa, “[risos] disseram que ia fechar e botaram policiamento ali pra não entrar ninguém e fechou [...]” (OLGA, 81 anos, 2016 *ipsis litteris*). De acordo com Doroty, (53 anos, 2016 *com grifos nossos*), “[...] todo mundo reagiu! Fizeram manifestação, foi muita coisa... Mas, ninguém fez nada pelo povo [referindo-se ao Poder Público]” (DOROTY, 53 anos, 2016 *ipsis litteris*). Qual tipo de manifestação? “Ah, botaram fogo em pneu na pista, fechou a pista. Fez tudo isso. Queriam cercar a cachoeira, juntou a comunidade toda, cidade toda rancou [sic] a cerca... fez tudo isso”.

Quando questionado a respeito da percepção dos proprietários do Hotel em relação à interdição, o Promotor do caso afirmou que

[...] incentivaram, acharam positiva a atuação do Ministério Público, porque realmente eles viam a degradação do patrimônio natural e apesar deles terem até barraca no local eles preferiram perder a barraca, mas que tenha uma ação [...] de manutenção do patrimônio natural e [...] também contra a poluição sonora, porque o hotel tava tendo prejuízo em face da poluição sonora é... frequente [...] ressaltando que a população que vinha – os ônibus que vinham – muitas vezes deixavam lucro nenhum pra a região, porque vinham os chamados farofeiros – com comida e bebida – já traziam comida e bebida não deixavam nada de lucro pra o morador local. Eles traziam comida e bebida, deixavam só a sujeira não deixava dinheiro nenhum. Então, não era um turismo sustentável, nem um turismo positivo para a região (MP-BA, 2019).

Uma das contradições está no fato de as atividades do hotel não terem sido interrompidas, na medida em que poderiam estar infringindo a lei ambiental também, diante de suas instalações estarem próximas ao leito do rio. Nesse sentido, a Promotoria relata que “[...] O hotel foi feito pelo Estado da Bahia [...] na época os órgãos ambientais autorizaram a construção [...] Então não houve crime e se houvesse já estaria prescrito [...]” (MP-BA, 2019).

A expectativa é que por meio de ações organizadas a comunidade possa inserir suas pautas na agenda pública. Segundo Milton, “[...] a gente [...] vai fazer o quê? Uma nova eleição, pra ver quem é o Presidente da Associação pra a gente tomar uma decisão. Porque, uns advogados da gente, falou que tinha que ter uma Associação [...] a documentação toda liberada, mas infelizmente a gente deixou a desejar (MILTON, 61 anos, 2016 *ipsis litteris*).

Endossando a narrativa de uma suposta saturação ecológica no local, Dorothy observou que, “Pouca água na Cachoeira na época, tinha época de verão de ter pouquíssima água, com muita gente né, onde é que vai chegar? Chega no extremo né” (DOROTY, 53 anos, 2016 *ipsis litteris*). Todavia, após informações sobre a demolição das construções, o proprietário do hotel teria cedido um imóvel em comodato⁵³ à Prefeitura do município.

Procedeu-se a execução da determinação judicial apenas com a demolição dos quiosques e barracas, sob a tutela de forte esquema de policiamento. Um mês após, enorme volume de resíduos sólidos ainda estavam no local evidenciando o grau de complexidade da problemática. Atualmente, sob nova gestão, o município desenvolve estudos e planejamentos para sistematização e implementação de um Plano de Revitalização do local, com vistas à reabertura do mesmo.

Conflitualidades em Laje

Localizado a 232 km de Salvador-BA, com uma área de 499,59 km², fica na microrregião de Jequié, Mesorregião Centro Sul Baiano. População de 22. 201 habitantes (IBGE, 2010), sendo 72,61% (16.121) vivendo no campo e 27,39% (6.080) em áreas urbanas.

Consta da História dita oficial que teria ocorrido uma enchente que destruiu o antigo povoado, mas que em 1850 “Os moradores [...] construíram uma capela sob a invocação de Nossa Senhora das Dores, dando início, assim, a um novo povoado [...]” (IBGE, s.d.).

Em 1864, criou-se a freguesia de Nossa Senhora das Dores de Nova Laje, cuja sede foi transferida, em 1870, para a capela de Nossa Senhora da Conceição do Cariri, povoado vizinho. A Sede da freguesia retornou a Nova Laje em 1884,

53 “[...] empréstimo gratuito de coisas não fungíveis.” Código Civil Brasileiro (2002). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70327/C%C3%B3digo%20Civil%20ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18/12/2017.

com o nome de Nossa Senhora da Conceição do Cariri de Nova Laje (IBGE, s.d.).

Em meados do século XVII, o colonialismo avança contra povos do Vale do Jiquiriçá, fomentando o saque das riquezas, a escravização e o domínio. Na narrativa oficial, novamente o elemento da violência é retirado para inclusão de perspectivas ufanistas. Em uma obra organizada na ocasião do centenário de emancipação política do município, fala-se num pretense “[...] **movimento colonizador** do século XVII [...]” (LAJE, 2005, p. 17 *com grifos nossos*).

A violência colonial na referida obra ganhou uma ínfima referência no trecho que relata a ocasião em que “O povoamento dos colonos portugueses no Recôncavo foi **lento** devido a resistência dos índios sendo apenas **vencida** com o terceiro Governador-Geral Mem de Sá que derrubou esta resistência exterminando grandes aldeamentos” (LAJE, 2005, p. 17 *com grifos nossos*).

Note-se que “lento” refere-se à resistência, sendo usado como símbolo negativo, para caracterizar um suposto atraso do crescimento nacional. Por sua vez, a palavra “vencida” indicaria ação supostamente louvável, legando os louros da “vitória” a um suposto herói conquistador. Dá-se contorno de heroísmo ao invasor, ao passo que a resistência dos povos originários é posta pejorativamente, negando sua justa rebeldia e subversão.

Num fragmento do hino é possível visualizar outras contradições nem sempre explícitas acerca do município. “São teus montes, tuas matas / Dádivas da natureza / São teus rios e cascatas / Provas de eterna grandeza. (HINO MUNICIPAL DE LAJE, s.d.). Romper com o saudosismo frente a uma história de exploração é basilar para compreender aspectos das contradições objetivas e discursivas na história local, quando durante muito tempo, “montes, matas e rios” vêm sendo ceifados em prol de um “*desenvolvimento*”. Perder o envolvimento por força da relação com o Capitalismo seria endossar processos de alienação e, portanto, *fraturas sociometabólicas* (FOSTER, 2011).

O fato é que “montes, matas e rios” têm sido objeto de cobiça. Falar de **montes**, por exemplo, sem mencionar o caso da Pedra Pelada, conflito entre uma empresa de mineração e moradores/as seria tornar invisíveis suas lutas. Do mesmo modo, tratar das **matas** sem denunciar o aumento do desmatamento, durante muito tempo ligado a pastagens, ao plantio de cana-de-açúcar e atualmente, ao plantio de mandioca. Por sua vez, falar dos **rios**, sem citar os impactos do des-

matamento, retirada de mata ciliar, erosão e assoreamento de cursos d'água, poluição urbana e contaminação dos afluentes por agrotóxicos seria ocultar esses problemas.

Contraditoriamente, a importância dos povos originários na História e Memória de Laje, percebidos a partir dos símbolos municipais, ao tempo em que oculta a condição de pessoas violentadas, reafirma suas territorialidades desde a denominação das paróquias. O legado na linguagem evidencia a carga simbólica das "Dores dos Cariris", que lutaram contra o saque territorial no processo de acumulação primitiva de capital instalado na região.

Monumento em disputa.

Entre 2013 e 2014 Laje foi palco da disputa pela Pedra Pelada. De um lado, uma mineradora – com apoio minoritário de moradores locais; do outro, grupos organizados da comunidade em defesa do patrimônio sociocultural e natural.

Em entrevista, um dos membros da comunidade afirmou que o conflito teria iniciado em função da chegada de uma empresa "[...] que queria comprar essa pedra pra poder e explorar ela pra poder quebrar [...] não ficou claro o que é que ele iria fazer com essa pedra depois de quebrada, se era brita, se era pedra ou se era atrás de um outro minério, ele não explicou [...]" (CHICO, 2019). Trata-se de um afloramento de rocha denominado popularmente como Pedra Pelada. Local bastante visitado para realização de ações de caráter turístico e religioso. Segundo ele, "[...] essa é uma pedra que fica [...] na divisa da região da Serra do frio com a Pimenteira. [...] tem em torno de uns 8 donos de terra [...] a divisa é a pedra que [...] fica no centro [...]"(CHICO, 2019).

E na época a empresa [...] procurou um dos proprietários e chegou a fechar um valor para comprar o acesso até a pedra, porque eu que ele precisava na realidade [...] era o acesso [...] até a pedra que, segundo ele, não era de propriedade dos donos da terra e sim [...] propriedade da União né, porque é um minério. Aí o que ele queria era só o acesso. [...] aí ele comprou esse acesso, só que aí ele tinha que em seguida pegar a autorização de todos os outros [...]. Só que nessa pedra [...] tem [...] um cruzeiro que é da igreja católica já edificada [...] em torno de uns 15 anos atrás. Onde o pessoal celebra missa lá, vários encontros lá em cima dessa pedra (CHICO, 2019).

Logo no início das especulações em relação à instalação das atividades de exploração mineral no local e, por conseguinte, derrubada do afloramento de rocha, membros da comunidade organizaram uma comissão que tinha como objetivo encaminhar as deliberações do grupo a diferentes setores do Poder Público. Naquela ocasião, criou-se a Comissão Municipal de Tombamento da Pedra Pelada (CMTPP), nomenclatura de registro.

[...] a gente criou um movimento [...] eu juntamente com as outras pessoas, a gente nomeou uma comissão para poder tratar dos assuntos dessa pedra. Aí uma das primeiras atitudes que eu tive foi fazer um ofício; encaminhar ao Ministério Público solicitando que não deixasse em hipótese nenhuma a empresa tá fazendo esse empreendimento lá na região que seria algo que certamente iria trazer coisas ruins pra população. [...] fiz um outro ofício dando entrada na Prefeitura pra não ta liberando nenhum alvará de [...] pra ele tá destruindo a pedra e também, dei uma outra entrada [...] no IPHAN, em Salvador (CHICO, 2019).

Em requerimento ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Comissão afirmou visar “[...] proteção do referido monumento e do seu entorno, que é parte integrante da paisagem da comunidade” (CMTPP, 2014). O mesmo seria compreendido simbólica e materialmente como um elemento que “[...] agrega identidade cultural, valor histórico e religioso [...]” (CMTPP, 2014) de modo que há alguns anos teria sido “[...] edificada uma paróquia que foi construída pelos membros da comunidade local, por verem no mesmo um refúgio espiritual para a celebração de eventos de caráter religiosos [*sic*] e para orações” (CMTPP, 2014).

O documento protocolado fala sobre uma cruz que teria sido “[...] feita artesanalmente por missionários há mais de 20 anos [...]” (CMTPP, 2014) de modo que a ação teria sido consumada com uma massiva participação da comunidade, inclusive por meio da doação de materiais, sob a organização do pároco local – à época, Pe. Edézio de Jesus Ribeiro. Embora haja um forte vínculo simbólico, de natureza religiosa, entre o monumento em questão e os requerentes de seu tombamento, observam que se trata “[...] de um local de visitação pública não apenas pela sua atração associada a eventos religiosos, mas sobretudo, pelos seus aspectos de beleza com que foi dotado ricamente pela natureza” (CMTPP, 2014). A percepção da Comissão remete à ideia de que

A multidimensionalidade e a indissociabilidade do espaço e do território contêm as propriedades material e imaterial.

As relações se expressam em ações, objetivos e objetos a configuração dos espaços e dos territórios. A definição e delimitação do território como espaço geográfico ou como conceito são definidas pelas intencionalidades dos sujeitos ou instituições que os construíram. A mobilidade dos territórios imateriais sobre o espaço geográfico por meio da intencionalidade determina a construção de territórios concretos (FERNANDES, 2005, p. 7).

Em resposta ao pedido da Comissão, a Superintendência do IPHAN na Bahia encaminhou o Ofício de n. 0680/14 IPHAN/BA versando sobre o arquivamento do processo alegando “[...] ausência de valores de abrangência nacional (históricos, culturais, naturais ou paisagísticos) que justifiquem o tombamento”.

Entre os desdobramentos construiu-se um “abaixo-assinado” e manifestações populares. A definição das ações depende de um conjunto de fatores organizacionais, todavia, grande parte das ações promovidas em movimentos orgânicos, forjados na luta diária de indivíduos e grupos em defesa de suas demandas, ocorrem de forma espontânea.

A comunidade é grande [...] a reunião era pra ser feita dentro de uma sala [...] no prédio na Serra do frio, um prédio escolar [...] quando chegou lá o número de gente era grande que viu que não tinha condições [...]. Aí, pegou, tem a área no lado de fora e foi feita a reunião [...] teve até um próprio morador que quando estava toda a Comissão reunida para poder iniciar a reunião, o pessoal da prefeitura ele pegou uma bomba e jogou próximo da mesa. Aí o pessoal tomou aquele baita susto. Aí ele perguntou: Hum! É... você se assustou com isso? Imagine a gente ficar 24 horas convivendo com esses tiros, como é que a comunidade vai sobreviver? Aí, foi assim, um dos pontos bem marcantes pra o início da reunião (CHICO, 2019).

Não se pode reduzir conflitualidades territoriais à espacialidade, destituindo seus sentidos e significados. Há disputas semióticas e narrativas que, muitas vezes, ocultam contradições. Em reunião realizada com o empresário, o grupo teria falado da “[...] importância da pedra, que não só era o fato de ser uma pedra. Mas [...] do valor histórico dela e cultural e por ser um ponto de [...] encontros da [...] comunidade para poder fazer as orações” (CHICO, 2019). Os participantes teriam reafirmado ao empresário que

[...] se ele colocasse máquina lá dentro, que iria incendiar, que iria haver derramamento de sangue, mas que a pedra

lá ele não quebrava. Se ele quisesse o bem da comunidade pra ele não implantar [...] nenhum empreendimento lá nessa pedra. E assim, uma conversa que teve na época e o pessoal tem até hoje: se, por acaso vir ele ou vir uma outra empresa [...] e for querer quebrar aquela pedra, saiba que vai ter conflito lá na região. Aí foi quando ele pegou e [...] diminuiu o interesse dele pela pedra. Não sei se ele tá correndo por trás, pra tentar mais na frente, tentar novamente quebrar essa pedra ou não (CHICO, 2019).

Nessa disputa pela legítima defesa territorial, acionar o arcabouço de saberes e conhecimento das estruturas legais é fundamental na trama e jogos de poder vigentes numa determinada época. De tal forma, o requerimento busca fundamento na Constituição Federal (1988) trazendo à cena o princípio da supremacia do “[...] interesse público, que se sobrepõe a quaisquer interesses particulares” (CMTTPP, 2014). “O tombamento [...] deixará [...] grande legado, a preservação da identidade local [...] a preservação da história, seja por sua vinculação a fatos memoráveis da história local, seja pelo seu valor sentimental, seja por sua beleza natural (*Idem*).

A Comissão coletou assinaturas de pessoas favoráveis ao tombamento. O documento foi anexo ao requerimento encaminhado ao IPHAN e ao Conselho Municipal de Meio Ambiente. Em ambos os casos, foram anexadas cópias de uma Declaração da Paróquia Nossa Senhora da Conceição – Laje-BA, Diocese de Amargosa. O endosso em que o Conselho Paroquial de Pastoral e do Conselho Administrativo Paroquial foram signatários declarava

[...] para os devidos fins [...] junto ao IPHAN e a tantos quantos virem ou desta conhecimento tiver que na comunidade da Serra Frio, no município de Laje-Ba, existe um afloramento de rocha conhecido popularmente como “Pedra Pelada”, que ao longo dos anos agregou valor histórico, religioso, paisagístico e de monumento natural, tendo em vista a feição notável de beleza como que foi dotado pela natureza.

No entorno [...] existe uma Capela, dedicada a São Pedro, construída [...] com [...] dificuldade e luta pelos membros da comunidade [...] que consideram a PEDRA PELADA como um refúgio espiritual, um local de orações (CPP/CAP, 2014).

O tombamento implicaria proteção mais ampla, atendendo “[...] aos anseios de centenas de pessoas, de instituições religiosas, dos movimentos sociais do município e região e preservará o meio ambiente, preservará as nascentes existentes no local” (CMTTPP, 2014).

[...] a noção de conflito ambiental estratégica por explicitar e permitir a análise da crise socioecológica contemporânea a partir das disputas entre grupos sociais por objetivos e interesses conflitantes no uso do território e dos recursos naturais existentes, incluindo, além dos agentes econômicos e populações, as instituições estatais (FINAMORE; PORTO; ROCHA, 2014, p. 4074).

Nesse sentido, compreender as questões que levaram ao conjunto de situações que denunciaram os distintos interesses em disputa na ocasião é fundamental. No que tange à consolidação de estratégias para proteção local é indispensável que tanto a defesa da sociobiodiversidade, quanto dos patrimônios materiais e imateriais sejam concomitantes.

Conflitualidades em Maracás

Localizado a 350 km de Salvador-BA, com uma área de 2.443,97 km², fica na microrregião de Jequié, Mesorregião Centro Sul Baiano. População de 24.613 habitantes (IBGE, 2010), sendo 71,94% (17.707) vivendo em áreas urbanas e 28,06% (6.906) vivem no contexto rural.

A história dita oficial narra que a “[...] primeira penetração no território do município de Maracás *teria sido registrada* em 1659, quando **bravos bandeirantes portugueses**, subindo o rio Paraguaçu e tomando o rumo da Serra geral, deram combate aos indígenas e assentaram residência na região, povoando-a” (IBGE, 2019 com grifos). A violenta supressão societária se efetivou “[...] no local que se ergue, atualmente, a sede municipal encontrava-se o aldeamento principal da tribo dos maracás, **índios guerreiros, valentes, pertinazes na luta e seguros no golpe**” (*Idem*). Em resistência o povo de maracás impôs baixas aos invasores “[...] em virtude das duras lutas mantidas [...] vitoriosos na maior parte das vezes. [...]” (*Ibidem*).

Em 1671, foi reiniciada uma ação decisiva contra os **selvagens**, cabendo aos sertanistas Baião Parente, Brás Rodrigues Arcão, sargento-mor Pedro Gomes e Gaspar Rodrigues. Adorno, este o mais afamado bandeirante baiano, chefiava a luta contra os índios maracás. Derrotados os silvícolas, passaram os **bravos bandeirantes** a ter direito sobre as terras conquistadas e sobre os índios aprisionados. [...] 1673, frei Antônio da Piedade, na catequese dos ínco-

las, fazendo-os abandonarem os seus **primitivos hábitos** e abraçarem com interesse os trabalhos agrícolas (IBGE, 2019).

Em destaque é possível refletir sobre o papel do discurso colonizador dando aos invasores, por exemplo, aos "*bravos bandeirantes*", características heroicas, sem problematizar a construção dessa figura; título forjado pela violência, derramamento de sangue e espoliação espacial. Enquanto, ao tratar dos "[...] *índios guerreiros, valentes, pertinazes na luta e seguros no golpe*" (IBGE, 2019) registra formas de resistências assumidas. Posteriormente, usa-se pejorativamente o termo "selvagem" para explicar processos ideológicos assumidos pelo frei em sua missiva de evidente caráter etnocêntrico.

No Hino municipal, a narrativa não diz que a área teria sido saqueada por meio da violência, mas fantasiosamente "[...] Doada por Maria da Paixão [...] Mulher de grande coração [...]" (MARACÁS, 2019). Fala também de uma localidade "[...] famosa em pecuária e agricultura / Teu café é nossa fonte de riqueza / A mamona e também a mandioca / Aumentando a tua grandeza / As águas cristalinas / Do rio Jequiriçá / Completando a tua beleza" (*Idem*). Chama-se a atenção para monoculturas que historicamente esgotam as condições naturais de reprodução e a condição atual do rio Jequiriçá em crescente estado de degradação. Além da atividade mineral, garantindo lucro aos capitalistas e conflitualidades das mais variadas. Contraditoriamente, na Praça Rui Barbosa, uma estátua representa um membro do povo Maracá, cujos saberes, costumes e formas de socialização foram espoliadas.

Exploração mineral

Como garantir a sanidade ambiental, o controle de aquíferos e combate à crise hídrica numa realidade que oscila entre a escassez para uns e a abundância para outros? Nos últimos anos Maracás tem sido palco de tensões onde escassez e abundância andam lado a lado *Largo*⁵⁴.

No documentário *A Morte das Águas* (2017), produzido pelo Professor Roberto Edson Spínola, dilemas do semiárido são registrados por meio dos relatos de pessoas que sofrem com o difícil acesso à água potável, além de ver o sofrir-

54 -Largo Resources Ltda, mineradora canadense acionista majoritária da Vanádio Maracás S/A.

mento de animais domésticos. Na obra, um dos coparticipantes fala sobre como a crise hídrica tem alterado as condições para criação desses animais. “A gente cria, mas, pensa que não... perde gado. que não tá mais como era não. Eu agora, moço, eu tô comprando é água! Comprando água...” (A MORTE..., 2017, Parte I, 4 min 43 s).

De acordo com matéria publicada pelo Professor Roberto, “As comunidades rurais de Maracás dependem basicamente da água potável que é levada pelo Exército e das cisternas que foram implantadas no município pelo programa Água para Todos” (CARLOMAGNUM, 11/02/2017). Todavia, o Professor afirma serem apenas paliativos, já que não resolvem a problemática, carecem, pois, de fortalecimento.

Segundo outro coparticipante, a localidade rural de “[...] Tabua era um dos lugares de muita [...] água doce. [...] na década de 80, começou o plantio de tomate. E essas águas [...] sugada [...] Eu já vi motor trabalhar dia e noite [...] então eu também acho que o homem tem muita culpa nisso” (A MORTE..., 2017, Parte II, 03 min 16 s). Outro fator de grande impacto segundo ele, seria

[...] esse desmatamento que ainda, infelizmente ainda acontece; que o homem do campo pensasse um pouquinho melhor, não desmatasse; procurasse, assim, cuidar da propriedade sem desmatamento, porque o desmatamento a gente sabe [...] contribui muito pra o que tá acontecendo hoje, né [...] (A MORTE..., 2017, Parte II, 03 min 43 s).

Outra questão que vem causando controvérsias em Maracás é a instalação de uma empresa mineradora. Nos últimos anos, o Brasil tem se destacado como um dos mais importantes produtores minerais do mundo, o que tem alavancado a investigação por novas áreas de exploração. Contudo, se do ponto de vista econômico isso se configura como importante matriz produtiva, por outro, anuncia discussões sobre questões já conhecidas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Mineração (IBRAM) os impactos da mineração incluem “[...] alterações físicas à paisagem decorrentes de [...] aberturas das cavas, disposição de material estéril (ou inerte ou não aproveitável) proveniente do decapeamento superficial e da disposição de rejeitos⁵⁵ [...] dos

55 -[...] podem ser pilhas de minérios pobres, estéreis, rochas, sedimentos, solos, aparas e lamas das serrarias de mármore e granito, as polpas de decantação de efluentes, as sobras da mineração [...] não aproveitados no beneficiamento. [...] efluentes das estações de tratamento, os pneus, as baterias utilizadas nos veículos e maquinários, além de sucatas e resíduos de óleo em geral [...]. (IBRAM, 2016, p. 13).

processos de tratamento ou beneficiamento” (IBRAM, 2016, p. 11). Mas não apenas, os impactos de empreendimentos dessa natureza vão desde o uso desenfreado de água potável para o processamento do mineral em fase de beneficiamento, até contaminação dos lençóis freáticos e cursos d’água em eventuais vazamentos das chamadas barragens de rejeitos.

As primeiras informações sobre a possível existência de vanádio no município teriam sido divulgadas ainda na década de 70. De acordo com o pesquisador Flávio Guimarães de Souza, “Em 1976 foi descoberta a jazida de vanádio no subsolo do município de Maracás, nas localidades próximas ao riacho Jacaré – no povoado de Água Branca” (SOUZA, 2014, p. 13).

Em busca por oportunidade de emprego “[...] alterações na dinâmica local da cidade começaram a ser percebidas, desde aspectos socioeconômicos até mesmo de infraestrutura na cidade, criando uma nova dinâmica urbana” (SOUZA, 2014, p. 17). O habitual discurso da geração de emprego e renda se apresenta diante de um desemprego crescente, promovendo processos migratórios e, por vezes, novas conflitualidades. De acordo com o pesquisador

A fábrica de beneficiamento mineral foi construída nas proximidades do povoado de Água Branca, e a água utilizada nos processos industriais e outras utilidades é captada da Barragem da Pedra (no rio de Contas) por uma adutora com aproximadamente 40 km de extensão. A adutora de água foi construída pela empresa Vanádio de Maracás SA para uso exclusivo desta. Todavia, ao longo de toda a extensão do caminho por onde passa esta adutora há escassez de água para as pessoas, os animais de criação e para o cultivo de plantas (SOUZA, 2014, p. 14).

No ano de 2012 foi realizada entrevista com uma das moradoras da comunidade que estaria recebendo o empreendimento. Segundo ela,

Nós enquanto, moradores de Porto Alegre não entendemos o porquê de uma extensão tão grande de adutora, onde a Largo vai captar água do rio, vai [...] passar em meio a muitas fazendas e não vai [...] permitir que a comunidade usufrua dessa [...] água [...] para a produção agrícola e até mesmo [...] Para consumo humano a gente fica [...] sem entender e até então não se ouve uma explicação lógica da coisa, uma explicação comercial de custos disso, o que seria isso, a gente já teve, que não nos convenceu [...] mas a gente gostaria de saber o porquê que essa água que, já que vai passar essa adutora em comunidades coma Pindobeira,

por exemplo, uma comunidade seca distante do rio né que parte do ano é abastecida com carro pipa que isso gera um custo pro município não pode ser dali retirado da água de uma adutora que passa na porta das casas (PORTO...,2012, 0 min 50 s).

Uma alternativa precisaria ser discutida e o Poder Público assumir a responsabilidade de defesa das populações locais. Seria “[...] uma questão [...] das autoridades, sentar [...] com o pessoal da empresa e negociar e tentar ver de que forma a comunidade tem que ser beneficiada; pode ser beneficiada com isso” (PORTO...,2012, 1 min 52 s). A moça relata ainda que não tinha muito tempo que “[...] precisou de carro-pipa há poucos dias atrás pra manter a escola, por exemplo [...] por que baixou o nível da água aqui que ficou insustentável a captação [...]” (PORTO...,2012, 2 min 04 s).

O problema da Seca agora não se restringe às áreas rurais, as comunidades urbanas vem sofrendo com o abastecimento de água. Os reservatórios estão em colapso e isso representa o agravamento do problema ambiental mais crucial para as comunidades. A ineficiência de políticas [sic] públicas que incentive [sic] programas de convivência com a seca e a falta de investimentos na recuperação de mananciais ou a construção de barragens estratégicas em áreas críticas [sic] dependem de ações eficientes e baseados em estudos mais aprofundados (CARLOMAGNUM, 11/02/ 2017).

A exploração mineral está enquadrada como de impacto negativo e não mitigável. Assim, a Lei N. 9.985/2000 – que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), determina que

Art. 31. Para [...] fixação da compensação ambiental [...] o órgão ambiental licenciador estabelecerá o grau de impacto a partir dos estudos ambientais [...] sendo considerados os impactos negativos, não mitigáveis e passíveis de riscos que possam comprometer a qualidade de vida [...] ou causar danos aos recursos naturais (BRASIL, 2000).

O Poder Público estaria respaldado para propor projetos de infraestrutura e atendimento das demandas das populações locais. Acesso à água e saneamento assumido como Direito Fundamental e, portanto, garantido a todos e todas que dela necessitarem.

Em 2015, um vazamento de rejeitos provocou novas tensões. Moradores do distrito onde a empresa está instalada denunciaram uma possível contaminação do rio Jacaré. A identificação de animais silvestres e plantas mortas após o vazamento levou a Associação de Produtores Rurais de Porto Alegre a exigir explicações.

Vale observar que o rio Jacaré é um dos afluentes do lago formado na Barragem de Pedra, retornando para o consumo de várias comunidades. Após a situação ter sido amplamente conhecida, a empresa causadora do dano ambiental publicou a seguinte nota, veiculada em jornal da cidade de Jequié.

A Vanádio de Maracás informa que, no dia 22 de novembro de 2015, ocorreu um vazamento de uma solução com pH básico fora do piso impermeabilizado da unidade de produção de Vanádio. [...] Parte da solução transbordou para fora do piso, chegando à drenagem natural através de uma canaleta destinada para águas pluviais (JEQUIÉ NOTÍCIAS, 01/12/2015).

Segundo a nota, a empresa teria iniciado “[...] ações de mitigação dos impactos causados ao meio ambiente” (JEQUIÉ NOTÍCIAS, 01/12/2015). Não satisfeitos com as informações, moradores insistiram na realização da Audiência Pública.

Ao longo das situações é possível observar uma preocupação comum.

O modelo de produção baseado em latifúndios e nos métodos tradicionais devastaram a vegetação natural, empobreceram o solo e dificultou o abastecimento do lençol freático. Nas regiões da caatinga a prática da pecuária extensiva transformou extensas áreas de vegetação nativa em pastos, as fontes de águas estão desaparecendo, os rios estão completamente assoreados e a morte das águas é evidente e inevitável (CARLOMAGNUM, 11/02/2017).

É indispensável compreender que tais fatores estão ligados aos efeitos socioambientais do capitalismo e não se esgotam nos limites espaciais de um empreendimento. Avançam na direção de outros fatores como o desmatamento, monoculturas, degradação, contaminação de nascentes e espoliação da terra – a ponto de provocar impactos mais amplos.

Considerações

O cenário contemporâneo tem apresentado um conjunto de desafios que em grande medida tem pressionado sujeitos e coletividades a discutir alterna-

tivas à crise planetária imposta pelo modo de produção capitalista. Nesse contexto, os conflitos socioambientais vêm ocupando importante espaço na Agenda Pública, levantando questões acerca de problemáticas vividas tanto na dimensão local, quanto como reflexos de configurações globais.

Nessa conjuntura, diferentes formas de intervenção vão sendo construídas a partir de fricções sociais em que diferentes segmentos das sociedades disputam e reivindicam outros modos de organização societária, a partir de outras relações socioambientais. Assim, desde organismos internacionais até coletivos de atuação mais restrita mobilizam esforços não apenas pautando políticas de mitigação de impactos, mas denunciando a ausência de limites e, portanto, a (in) sustentabilidade desse modo de produção.

No TI Vale do Jiquiriçá é possível perceber diferentes formas de apropriação socioespacial, sugerindo distintas perspectivas, modos de interação e intervenção, intencionalidades, interesses e possibilidades constitutivas de múltiplas territorialidades. Cada qual ao seu modo, defendendo não apenas diversos pontos de vista, mas também a efetivação de diferentes projetos socioeconômicos, levando muitas vezes a situações de conflitualidades.

Essas disputas têm a ver tanto com diferentes formas de ocupações espaciais historicamente estabelecidas, como com um rearranjo estrutural do capitalismo, demandando o abastecimento de países industrializados a partir da importação de *commodities*. Exemplo desse movimento é o caso de exploração do vanádio em Maracás, tendo como acionista majoritária uma empresa canadense.

Obviamente que há grande participação dos Estados, com variações entre governos e formas de governança, na garantia de atendimento dessas demandas. Desse modo, a presença de transnacionais na área em estudo sinaliza para uma lógica de exploração que, muitas vezes, camufla acordos e interesses antagônicos aos de populações e grupos locais.

Do ponto de vista da esfera pública, sujeitos e coletivos têm se organizado objetivando a defesa de suas territorialidades, muitas vezes, assumindo embates com empresas, ou mesmo com o Poder Público. Contrapontos entre diferentes interesses e necessidades foram observados na ocasião da interdição da Cachoeira dos Prazeres, quando foi possível registrar posições de diferentes segmentos a respeito das formas de ocupação espacial.

Do mesmo modo, no processo de especulação da Pedra Pelada, a organização da população local foi central. Muito embora a Comissão criada pela comunidade para gerir o conflito não tenha logrado êxito em relação ao tombamento do monumento junto ao IPHAN, conseguiu impedir a implantação do empreendimento que se propunha realizar sua exploração.

Ao longo do estudo, foi possível compreender que as vozes ecoantes naquela fração do estado da Bahia reivindicam serem ouvidas. Nesse sentido é fundamental observar as dinâmicas estruturadas no TI a partir da compreensão das relações locais e suas tensões internas, mas também, as conexões com outras espacialidades. Para avançar nessa compreensão é indispensável observar a cadeia de relações dialéticas e contraditórias que criam aproximações ou distanciamentos entre o local e o global, produzindo conflitualidades entre diferentes territorialidades nos municípios que constituem o assim chamado Território de Identidade Vale do Jiquiriçá.

Referências

A MORTE das Águas. **Documentário**. Vídeos: Parte I (8 min 33 s) e II (4 min 37 s). Produção: Roberto Edson Spínola. Maracás-BA: CARLOMAGNUM, 11/02/2017. Disponível em: <https://carlomagnum.com.br/amortedasaguas/>. Acesso em: 04/08/2019.

ACSELRAD, H. **Sobre os usos sociais da cartografia**.s.d. Artigo. Disponível em: https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/ACSELRAD_Henri_-_Sobre_os_usos_sociais_da_cartografia.pdf. Acesso em: 12/10/2019.

ADHB. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em: 28/06/2020.

ALMEIDA, A. W. B. de. **Carajás: a guerra dos mapas**. Acervo ISA, 1993. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/OKD00072.pdf>. Acesso em: 12/10/2019.

ALONSO, A.; COSTA, V. Por uma Sociologia dos conflitos ambientais no Brasil. In: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais. **Ecología política**. Naturaleza, sociedad y utopia. 2002. Disponível em: . Acesso em: 15/05/2017.

AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, 14: 125-136.1995. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necioturra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/AMADO%20-%20%20grande%20mentiroso.pdf>. Acesso em: 28/10/2019.

ANDRADE, M. C. de. 1922. **A terra e o homem no Nordeste**: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. 7. ed. rev. e aumentada. São Paulo: Cortez, 2005.

BAHIA. **Observatório do Trabalho**. Perfil dos Territórios. Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte. Dieese - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2019. Disponível em: <https://geo.dieese.org.br/bahia/perfis.php>. Acesso em: 17/07/2019.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/INEP) 2017**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 28/07/2019.

BRASIL. **Lei Nº. 9.985, De 18 de Julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm. Acesso em: 05/08/2019.

CARLOMAGNUM. **Matéria sobre Documentário: A Morte das Águas** (11/02/2017). Roberto Edson Spínola. Disponível em: <https://carlomagnum.com.br/amortedasaguas/>. Acesso em: 04/08/2019.

CMTTP. **Requerimento**. Comissão Municipal de Tombamento da Pedra Pelada. Laje-Ba, 2014.

COSTA, D. V. de A. Cinema e Método Dialético: La Batalla de Chile de Patricio Guzmán. **Revista Perspectiva Histórica**, janeiro/junho de 2017, Nº9. Disponível em: <http://perspectivahistorica.com.br/revistas/1517716784.pdf>. Acesso em: 18/07/2019.

CPP/CAP. **Declaração da Paróquia Nossa Senhora da Conceição**. Conselho Paroquial de Pastoral e Conselho Administrativo Paroquial, Laje-Ba, 2014.

CRUZ, C. S. S.; OLIVEIRA, M. E. M. **Jiquiriçá: a pérola do vale**. fotografias Aníbal Maia, Eraldo Cunha. Jiquiriçá (BA): Livros Sanches, 2015. 182 p. : il. ; 14 x 21 cm.

DIEGUES, Antonio Carlos Santana. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. edição. São Paulo: Hucitec, 2001.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. Brasília-DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 01/10/2019.

FINAMORE, R.; PORTO, M. F. de S.; ROCHA, D. F. da. Saúde coletiva, território e conflitos ambientais: bases para um enfoque socioambiental crítico. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(10):4071-4080, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2014.v19n10/4071-4080/pt>. Acesso em: 12/08/2018.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx**: materialismo e natureza. Tradução de Maria Teresa Machado. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREITAS, C. **Da memória ao cinema**. Revista LOGOS. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. – Rio de Janeiro-RJ, s.d. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/viewFile/14591/11054>. Acesso em: 12/08/2018.

GODINHO, L. F. R. **Laços frágeis e identidades fragmentadas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

IBGE. **Censo Demográfico – 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28/06/2020.

IBRAM. **Gestão e Manejo de Rejeitos da Mineração**. Instituto Brasileiro de Mineração. 1.ed. - Brasília: IBRAM, 2016. 128 p.

IPHAN/BA. **Ofício nº.0680/14**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Salvador-BA, 2014.

JEQUIÉ NOTÍCIAS. **Vanádio de Maracás emite Nota de Esclarecimento**. Disponível em: <http://www.jequiereporter.com.br/blog/2015/12/01/vanadio-de-maracas-emite-nota-de-esclarecimento/>. Acesso em: 01/08/2019.

JUIQUIRIZÁ. **Histórico de Jiquiriçá-BA**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/jiquirica.pdf>. Acesso em: 14/10/2019.

LAJE. **Laje**: História, Arte, Tradição 1905-2005. Laje: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

LAJE. **Hino Municipal de Laje**. Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/Hino_do_munic%C3%A9pio_de_Laje. Acesso em: 28/06/2020.

LAJE. **Histórico de Laje-BA**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/laje.pdf>. Acesso em: 13/07/2019.

MARACÁS. **Hino do Município de Maracás-BA**. Letra e Música de Elvira Sá. Disponível em: <http://maracas.ba.io.org.br/hino>. Acesso em: 13/10/2019.

MARACÁS. **Histórico de Maracás-BA**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/maracas/historico>. Acesso em: 08/11/2019.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. livro I, v. 1. Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 2v.: (966p).

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. livro I, v. 2. Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. 25ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 2v.: (966p).

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. trad. Paulo C. Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PANOFSKY, E. Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte na Renascença. In: PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1955.

PARIS. **Declaração Universal dos Direitos da Água**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-universal-dos-direitos-da-agua.html>. Acesso em: 28/06/2020.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: . Acesso em: 12/08/2018.

PORTO Alegre: Água e Sustentabilidade (01/09/2012). **Documentário**. (6 min 10

s). Colégio Estadual Edvaldo Boaventura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sjYc-xaZo1Y>. Acesso em: 04/08/2019.

SANTOS, M. B. **Contribuições para um mapeamento dos conflitos socioambientais no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá – Bahia – Brasil**. Amargosa, BA, 2019. Dissertação de Mestrado Profissional. Programa de Pós Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Orientação: Prof. Dr. Luis Flávio Reis Godinho.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.

SOUZA, F. G. de. **A cidade de Maracás-BA**, a partir da implantação do projeto de mineração de Vanádio. Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20626>. Acesso em: 01/08/2019.

UFRB, **Capacidade de suporte ambiental da localidade Cachoeira dos Prazeres – BA**. Projeto de Pesquisa. Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas-BA, 2016. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cetec/imagens/ProjetosPesquisa/2016/8.Capacidade_de_suporte_ambiental_da_localidade_Cachoeira_dos_Prazeres_-_BA.pdf. Acesso em: 13/10/2019.

ZARIAS, A. **Os tempos da etnografia, da pesquisa em arquivos e os processos judiciais**. Seminário: Quando o campo é o arquivo: etnografias, histórias e outras memórias guardadas. Rio de Janeiro, 25 e 26 de novembro de 2004. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/AlexandreZarias.pdf>. Acesso em: 18/07/2019.

Agroecologia, questão agrária e racismo ambiental

*Gilmar dos Santos Andrade
Silvana Lúcia da Silva Lima*

Pressupostos do Debate

Este capítulo é fruto dos estudos sobre Agroecologia desenvolvidos em dois programas de pós-graduação: no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB e, no estágio pós-doutoral realizado na Pós-Graduação em Geografia da UFPE⁵⁶, destacando que o segundo nasceu das orientações acadêmicas e do curso especial de Agroecologia ofertado no referido mestrado.

A Agroecologia desloca a centralidade da vida para a relação com a Natureza e por isso é uma das principais ferramentas para enfrentar a política de recolonização dos territórios a serviço das grandes potências.

A nossa concepção de natureza é de cunho ecológico e geográfico, constituída por elementos que interagem e criam as estruturas do mundo natural, especializadas e distribuídas geograficamente. Aqui estamos falando dos espaços, paisagens, estruturas e movimentos da/na terra que a compõem: as rochas, minérios, gases e ciclos que criam a estrutura geológica e a vida; do ar, da luz e umidade que ajudam a definir climas; dos complexos vegetacionais que abrigam os animais constituindo paisagens, se retroalimentando e provendo o humano. Destacamos o humano como um elemento da natureza que com ela interage permanentemente. Para tal leitura adotamos o seu sentido biológico que não se separa do sociológico, transformado no curso da História.

A Natureza é um grande mecanismo que possui movimento e dinâmica própria, sendo por isso diversa, complexa e portadora de uma capacidade limitada de se autoalimentar quando intensivamente usada e degradada pelo humano.

Essa preocupação com os limites e impactos das formas de uso e apropriação da natureza e, a necessidade de compreender e enfrentar a degradação

56 - Título do Plano de Trabalho Pós-doutoral: "Natureza: categoria de análise central para os estudos e práticas Agroecológicas". Orientação: Prof. Dr. Cláudio Ubiratan Gonçalves – UFPE.

ambiental e dar “respostas institucionais regulatórias sob o uso da natureza” (LOURENÇO, 2019, p. 18) é algo que só ocorre com a hegemonia do modo de produção capitalista.

Por força do método de pesquisa, recuperamos a historicidade e diferenciamos quatro movimentos societários para compreender os processos que definem e transformam a relação do homem com os demais elementos da natureza: i) a história natural da agricultura construída a partir de movimentos migratórios e de adaptação que diversificam as paisagens naturais e a sociedade, com destaque para a história da agricultura e consolidação da agricultura tradicional; ii) a Colonização, período histórico do século XIV ao século XIX quando o capitalismo se apropriou do território para transformar a Natureza em mercadoria. Consideramos a fase da acumulação primitiva do capital, um modo de exploração da natureza baseado na agricultura e na busca de minérios, constituindo o sistema agrário e societário do Brasil colonial; iii) a Revolução Industrial, consolidação do capitalismo, período em que fica evidente a força da apropriação privada, sendo alterada profundamente a relação do homem com os demais elementos da natureza e; iv) a Neocolonização na fase atual, que se inicia no final do século XX, quando o sistema capitalista avança na financeirização da Natureza (MITIDIERO JR, 2019 e BRUCKMANN, 2011), reafirmando o seu *modus operandi*, deixando como herança “a pobreza do homem como resultado da riqueza da terra”. (GALEANO, 1978, p. 10). Essa trajetória será abordada no segundo item desse capítulo.

Toledo e Barreira-Bassols (2015, p. 27) nos ensinam que “antes de sermos seres sociais, fomos e continuamos a ser uma espécie biológica a mais no rol da diversidade natural composta por milhares de organismos”. Por isso recuperamos o processo histórico para compreender os meandros políticos da concepção de aprisionamento da Natureza quase naturalizando na sociedade do capital.

É necessário recuperar as práticas socioespaciais que levou o homem a descobrir e organizar a agricultura conservando a natureza, (re)construindo paisagens e estabelecendo relações sociais dialéticas entre os trabalhadores e destes com a natureza. Nesse percurso ele construiu uma memória biocultural e deixa como herança a diversidade biológica e a cultural que temos hoje (Idem, p. 29).

A biodiversidade, preocupação do nosso tempo, foi construída ao longo da história natural da terra, com a ajuda do humano. Aqui incluímos a genética e

a “linguagem dos diferentes grupos que hoje compõem o gênero humano” (Idem, p. 30), em diferentes escalas espaciais e temporais, a exemplo das estruturas sociais e produtivas edificadas na América Latina antes da invasão do branco europeu e os sistemas de produção que subsistem até hoje.

O território que hoje chamamos de América Latina viveu um grande impulso na auto-organização e na estruturação do território de vida, de produção com destaque para as conhecidas sociedades estatais Maias (Península de Yucatán), entre os séculos IV a.C e IX a.C.), Incas (na Cordilheira dos Andes, entre os séculos XIII e XVI) e os Astecas (o México, entre os séculos XIV e XVI).

Também foram registradas sociedades não estatais organizadas pela descendência comum. Elas garantiam sua subsistência a partir do uso de territórios coletivos, da divisão sexual do trabalho e do culto comum à natureza sagrada, processos que fazem parte da história natural e material da humanidade. Estes grupos sociais resistem como povos originários e, apesar da violência vivenciada, permitem que hoje a herança das práticas bioculturais sejam resgatadas e socializadas com os camponeses.

Mas, a Natureza foi fortemente agredida pelo modo capitalista de produção a partir da Colonização, em particular na fase da acumulação primitiva do capital. Para compreendê-la recorremos à concepção dialética da história natural a partir de Marx e Engels, observando seus movimentos, conflitos, contradições e elaboração coletiva do/no período pré-colonial.

A colonização, ação primeira do capitalismo nascente, exigiu grandes movimentos de resistência ao processo de transformação da natureza e seus elementos em mercadoria. Com a Revolução Industrial o humano passou a discutir leis e ética ambiental. No final do século XX avançou em sua compreensão sobre o problema e passou a reivindicar os direitos fundamentais para os elementos da natureza (terra, água, ar, vegetação, animais, solo, nascente, rio, oceano), resultando na organização de movimentos por justiça ambiental (ACSELRAD et al, 2009). E, juntamente com os movimentos de luta pela terra e território enfrentam as questões sociais, políticas, territoriais e ambientais fruto do metabolismo na relação homem e natureza impostos pelo capital.

Diferente do que afirma a Ciência moderna, as comunidades rurais, camponesas e/ou tradicionais conheciam e conhecem as formas gerais de funcionamento da natureza e por isso respeitavam e respeitam cada um dos seus ele-

mentos, a exemplo do que fazem os povos originários, os pescadores e povos de terreiro, para quem os elementos da natureza são materializações de divindades.

Mas, o capitalismo foi se impondo, saiu da sua fase primitiva, aprisionando a natureza e os homens, instalando-se enquanto modo de produção dominante e impondo condições materiais diferenciadas para a reprodução social da vida dos agricultores, de suas famílias e das comunidades tradicionais, bem como, promovendo a espoliação de toda a natureza: das florestas, do solo, das águas, do ar e dos homens.

Na atualidade, o capitalismo continua a se impor no campo e na cidade com a mão forte, viril, violenta e visível do Estado burguês, fase chamada de neocolonialismo.

Nesse processo, estruturas produtivas são instaladas em detrimento dos territórios de vida e trabalho das comunidades tradicionais. São construídas barragens e hidroelétricas, infraestrutura de escoamento da produção (rodovias, ferrovias, portos, pontes, aeroportos), campos de energia eólica, propriedades monocultoras, áreas mineradoras etc., abrigando atividades que expropriam comunidades e degradam o meio ambiente sem nenhuma preocupação com as vidas atingidas.

Assim, podemos afirmar que os mesmos processos construíram a sociedade, a questão agrária brasileira e o racismo estrutural e ambiental vivido hoje. São herança da colonização reafirmadas no Neocolonialismo na atualidade.

Almeida explica como o racismo brasileiro e latino-americano é estrutural.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade (ALMEIDA, 2019, p. 50)

A formação socioterritorial brasileira criou uma estrutura social profundamente desigual e essencialmente racista. O racismo estrutural gestado no processo de colonização e retroalimentado no neocolonialismo, tem a dimensão do poder como uma viga de sustentação, definindo toda a sociedade. De um lado as elites controlam o aparato institucional, elaboração e impõem políticas, regras e padrões ordenados pelo Direito, sendo reproduzidas por suas instituições: no

Judiciário, nos governos, nas escolas, igrejas, família, aparatos culturais e econômicos etc. Do outro lado, as classes subalternas, constituídas primordialmente de índios, negros e mestiços, são oprimidas pela ordem social hegemônica.

A imposição do latifúndio monocultor, a expropriação do território indígena e a legitimação do direito à propriedade privada associadas à negação da função social da terra e as políticas de territorialização do grande capital produzem riqueza concentrada e, uma massa de trabalhadores expropriados das mínimas condições de vida no campo e na cidade.

Quando o território de vida e trabalho do povo preto, mestiço, pobre e migrante é violentamente degradado em nome das necessidades do mercado, estamos vivenciando o racismo estrutural na sua dimensão ambiental.

Caminhos metodológicos

Recuperamos as leituras de Agroecologia e Natureza à luz do Pensamento Social Crítico e da Abordagem Sistêmica, nossas bases teórico-metodológicas na sistematização deste debate.

Precisamos iniciar demarcando nosso contraponto ao atual governo brasileiro⁵⁷ e à ciência neopositivista fortemente presente nas universidades e nos centros de pesquisa. Para ambos, o Pensamento Social Crítico é apenas ideológico, uma perspectiva negacionista que se auto intitula apolítica. Tais acusadores são comprometidos com a lógica do capital que se sustenta na apropriação privada dos meios de produção, na concentração de renda em detrimento da qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadores e na financeirização do capital. Suas escolhas são políticas e ideológicas, tomando de assalto a ciência financiada com recursos públicos para servir ao grande capital. É um jogo político transvertido de análise acadêmica extremamente perigoso para a classe trabalhadora e para o futuro da vida no planeta.

O Pensamento Social Crítico se sustenta em premissas científicas comprometidas com a função social dos centros de pesquisa. Cada leitura de realidade e síntese se fundamenta em pesquisas técnico-científicas amplamente

57 - Governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, que tomou posse em 01/01/2019, conectado com os setores militar e das igrejas pentecostais que constituem os conservadores de extrema direita. É um político sem partido, o que ao nosso ver também comprova o compromisso apenas com o seu projeto pessoal.

aceitas, em especial na Dialética Marxista que não abre mão de compreender a essência da realidade, dentro do seu movimento histórico, observando suas contradições. Também fomenta a produção do conhecimento e a inovação tecnológica priorizando a preservação da vida, defendendo que o Estado esteja a serviço do conjunto da sociedade e não subjugado a parte dela.

Também entendemos que a produção do conhecimento socialmente responsável precisa fugir da tradição acadêmica que adota as dimensões social, política, cultural, econômica e ambiental dos recortes de estudo, como soma de parte e como se o particular desse conta do geral, um método de fazer Ciência que se diz atual, mas é arcaico e fragmenta a leitura da realidade se aproximando da perspectiva positivista.

Todavia, não podemos abandonar a dimensão social, política, cultural, econômica e ambiental por completo, pois são bases constituintes dos conceitos de Agroecologia aqui trabalhados. Cada elaboração é resultado da trajetória, das prioridades de leitura dos autores e de suas possibilidades históricas e conjunturais de elaboração, dado suas vinculações com o mundo do trabalho. Cabe ao leitor a busca da não fragmentação.

A Abordagem sistêmica nos ajuda a compreender a Natureza nas suas múltiplas relações, movimentos, interações e produção. A Natureza não é um sistema, mas um conjunto complexo de sistemas. Considerando os objetivos do texto, precisamos fazer a distinção entre abordagem sistêmica, sistema e agroecossistema.

A Abordagem Sistêmica, segundo Khatounian (2001), contribui para superar as análises compartimentadas tão presentes nas Ciências Naturais e Exatas. Quando aproximada da pesquisa colaborativa, permite um exercício frequente e interativo de análise e síntese que consente aos agricultores potencializarem sua produção agroecológica, pautados em instrumentos e abordagens metodologias como o diagnóstico, a tipificação, a definição de pontos-chaves e o esboço do perfil na busca e na validação de soluções no âmbito da agricultura ecológica.

Mazoyer et al (2009) estabelece a diferenciação entre abordagem analítica e Abordagem sistêmica, citando Durand (1990) para nos apresentar os seus pressupostos: i) Complexidade – que depende da quantidade de elementos e relações; ii) Totalidade (ou globalismo); iii) Interação – destaca a ação de reciprocidade entre os elementos que compõem o sistema o comportamento e a natureza do sistema; iv) Hierarquia – define a escala de abrangência dos movimentos e

interações e; v) Organização – cada sistema possui uma estrutura e uma funcionalidade.

O sistema guarda as características dos pressupostos citados acima, bem como a sua relação com o espaço e o tempo. Nesse aspecto, Mazoyer et al recupera Cholley (1946)⁵⁸ para explicar que num sistema agrário a soma de “todos os elementos físicos, biológicos, econômicos, sociais, demográficos formam uma verdadeira combinação, onde a expressão no espaço é um certo tipo de hábitat, uma certa organização da região, um certo tipo de paisagem” (MAZOYER, MIGUEL, 2009, p. 14).

Para Caporal (2009, p. 23), “o enfoque sistêmico adota o agroecossistema como unidade fundamental de análise, tendo como propósito, em última instância, proporcionar as bases científicas (princípios, conceitos e metodologias) necessárias para a implementação de agriculturas mais sustentáveis”.

Ana Primavesi (2016, p. 18), a matriarca da Agroecologia, também usa o conceito de agroecossistema para analisar a produção dentro de uma unidade produtiva ou pequena propriedade, por exemplo. Segundo a autora, “a palavra sistema é utilizada para dizer que muitos fatores interligados fazem funcionar uma determinada estrutura organizada”, assim como funciona a Natureza, a categoria central no nosso estudo e, a Sociedade. Ou seja, num campo agrícola vários elementos da natureza interagem para garantir a reprodução da vida: o solo, subsolo e as rochas, a água, o ar e a luz do sol, as sementes e plantas e, o trabalho do homem. A ausência de um deles altera ou interrompe todo o processo.

Cabe destacar que a Abordagem Sistêmica nos ajuda a compreender o mundo natural em sua dinâmica, complexidade e totalidade, enquanto a Abordagem Dialética, base do Pensamento Social Crítico, faz o mesmo em relação aos processos históricos, nos permitindo uma melhor compreensão da relação homem/natureza, tal como aprendemos em Oliveira (2002) e Foster (2005).

Apesar dos sucessivos distanciamentos entre o mundo natural e o mundo social impostos pelo progresso técnico-científico, a natureza continua existindo em distintos ambientes e só é compreendida dentro das relações que a conformam. Por isso, corroboramos com Sousa Santos citado por Dulley (2004, p. 19)⁵⁹ quando alerta: “os cientistas sociais que estejam atentos ao desenvolvimento das

58 - Geógrafo francês, André Cholley que escreveu o prefácio do livro *Evolution de L'Économie Rurale*, de H. Smotkine. Paris, 1946.

59 - A citação da obra de Boaventura de Sousa Santos. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

ciências naturais e que os cientistas naturais estejam atentos ao desenvolvimento das ciências sociais”.

Hoje, a Agroecologia traz um instrumental conceitual, material, socio-cultural e prático, portanto, é práxis, fundamental no enfrentamento à realidade agrária. Sua realização ajuda a recuperar antigas paisagens ou produz novas, guardando a composição, a diversidade e a complexidade da Natureza local que ainda resiste nos territórios dos povos tradicionais, em especial dos povos indígenas.

Este artigo trará duas sistematizações em torno da Agroecologia:

1. A práxis agroecológica resultante da história natural da humanidade e suas formas de resistência à hegemonia do capital, transfigurada nos territórios dos povos tradicionais e na agricultura camponesa;
2. Os conceitos e princípios da Agroecologia articulados em três bases de entendimento, ou seja, ela é: i) Projeto contra hegemônico; ii) Matriz produtiva e; iii) Ciência.

O movimento da história e as bases conceituais não estão isoladas porque ambos são construções sociais que se encontram na defesa da Natureza, da vida construindo a Agroecologia.

História e agricultura

A trajetória do gênero homínido remota a 6 milhões de anos. Um intenso processo de evolução, migração e adaptação tornam as espécies de *Homo sapiens* presentes em todos os continentes habitáveis. A capacidade de adaptação e criação de ferramentas úteis à produção da existência torna o *Homo sapiens* única espécie vivente ao gênero *Homo*. Mas é por volta de 12 a 10 mil anos atrás que outro salto ontológico vai ser alcançado em distintos ecossistemas do planeta e por distintos grupos de seres humanos. A descoberta da germinação das sementes e a domesticação de animais (agricultura e a pecuária) é a revolução que alterará definitivamente a mundividência da espécie e a configuração do planeta, por ser capaz de criar e recriar o mundo e a si mesmo simultaneamente em um processo que humaniza o mundo, humanizando a si – sujeito autopoiético (TARDIN; HADICH, 2017).

A expansão do ser humano pelo mundo é marcada por permanências, territorializações e sucessivos *pé na estrada*, que permite se adaptar a diferentes condições geoambientais, construir diferentes culturas e uma diversidade de formas de produzir a existência. Os seres humanos nas mais variadas condições geográficas estabelecem relações com a natureza e criam formas de produção marcadas pela biodiversidade, complexidade e capacidade de autotransformação e regeneração, fazendo uso de formas de produção coletiva e uma cosmovisão ou visão de mundo que os permitem também compartilhar diferentes línguas, religiões, valores morais e crenças, resultando em distintas identidades étnicas. A diversidade de existência é o que caracteriza os povos originários, ou seja, os descendentes dos primeiros habitantes de um território.

Os povos originários ou tradicionais são os indígenas, tribais, 'minorias' nacionais, quilombolas, ribeirinhos, pescadores tradicionais, aborígenes ou autóctones, os quais ainda hoje são responsáveis por mais de 80% da diversidade cultural do planeta, compondo uma população de mais de 300 milhões de pessoas que 'controlam' uma área entre 12% e 20% da superfície do planeta (TOLEDO, BARRERA-BASSOLS, 2015). O ponto fundamental é que esses povos têm a natureza, a terra e o seu território como sagrados, ao ponto de desenvolver toda uma cosmovisão que orienta a vida. O mundo natural e social, as coisas vivas e não vivas estão profundamente interligados. A terra não tem um valor econômico em si, ela é a fonte produtiva que alimenta, que sustenta e ensina, é o núcleo da cultura e identidade étnica, é o centro do universo, nesse sentido os seres humanos são uma forma particular de vida que participa de uma comunidade mais ampla de seres vivos (TOLEDO, BARRERA-BASSOLS, 2015). A relação com a natureza eleva-se ao ponto dos povos andinos se referirem à terra como Mãe Terra (Pachamama).

Os povos originários, em sua relação com a Natureza, desenvolveram um conhecimento holístico, ou seja, integrado e articulado, o que reflete no manejo dos mais diversos ecossistemas. A produção não é orientada por um viés econômico e sim ecológico. Não se produz para comercializar, mas para alimentar a família, a comunidade, por isso, os produtos são os mais diversos possíveis, obtidos de variadas formas e práticas produtivas, realizado com diferentes manejos. A produção geralmente é diversificada para atender as mais diversas necessidades (comida, casa, instrumentos, remédios, combustível, fibra, forragens para os

animais etc.); faz uso de sistemas de policultivos com grande agrobiodiversidade, o que reduz a incidência de pragas; faz múltiplos usos do ecossistema, aumentando a produtividade por área e ao longo do tempo, e claro, também há trocas econômicas (venda) para adquirir produtos manufaturados ou industrializados de que necessitam, além de trocas de produtos (escambo).

Estima-se que os primeiros grupos de humanos devam ter chegado à América, pelo estreito de Bering, por volta de 15 mil anos atrás. A migração populacional ao longo do eixo norte-sul das Américas foi mais lenta, em comparação ao eixo oeste-leste na Eurásia. Transcorreram milênios para a chegada dos primeiros grupos de humanos na América do Sul, não só pela distância, mas fundamentalmente por barreiras topográficas (cadeia de montanhas) e ecológicas (clima e densa floresta – Amazônica). Vamos elucidar a afirmação acima a partir do processo de domesticação de plantas e animais.

Diversas culturas e animais domesticados no Crescente Fértil, em um milênio, já estavam presentes nos Balcãs. Essa rápida expansão evitou a domesticação desta ou de outras espécies semelhantes no Balcãs. Na América, culturas e animais domesticados não tiveram a mesma rapidez de disseminação. Cinco mil anos depois de a Lhama ser domesticada nos Andes, os Olmecas, os Maias e os Astecas continuavam sem animais de tração e sem mamíferos domésticos comestíveis, com exceção do cachorro (DIAMOND, 2010). Ainda de acordo com o autor, as condições climáticas das montanhas do México ofereceriam ambientes ideais ao porquinho-da-índia e as batatas. De maneira inversa o peru, o milho, a pimenta, domesticados no México e o girassol nos Estados Unidos poderiam ser cultivados pelos povos e civilizações dos Andes.

É importante considerar que essa lenta difusão das culturas ao longo do eixo norte-sul das Américas foi um fator que possibilitou a domesticação de uma diversidade maior de espécies, principalmente de plantas. Afirma Diamond (2010, p. 189): “muitas culturas americanas nativas, aparentemente bastante disseminadas, eram, na verdade, espécies similares, ou mesmo variedades geneticamente distintas da mesma espécie, domesticada isoladamente”, o que torna a agricultura camponesa na América Latina um espaço de grande agrobiodiversidade, característica que ainda permanece na agricultura camponesa que faz uso de sistema de policultivos, como corrobora Altieri (2012), ao afirmar que são cerca de 17 milhões de unidades camponesas, ocupando 60,5 milhões de hectares, o que corresponde

a 34,5% do total de área cultivada, com agroecossistemas que têm em média 1,8 hectare e uma produção diversificada.

A história desses povos não é um relato idílico, pelo contrário, tem sido uma história de luta e resistência diante das mais variadas formas de extermínio e opressão a que têm sido submetidos ao longo dos séculos. A diversidade cultural e de práticas agrícolas dos povos originários e das civilizações na América Latina foi drasticamente reduzidas, muitas exterminadas com a invasão e colonização.

Este processo histórico e político foi também de aprisionamento do território e da Natureza, estruturando, ao mesmo tempo, a Questão Agrária e o Racismo Ambiental que hoje são tão latentes. Citamos Galeano para exemplificar:

Três anos depois do descobrimento, Cristóvão Colombo, pessoalmente, comandou uma campanha militar contra os indígenas da Dominicana. Um punhado de cavaleiros, 200 infantes e uns quantos cães especialmente adestrados para o ataque dizimaram os índios. Mais de 500, enviados para a Espanha, foram vendidos como escravos em Sevilha e morreram miseravelmente. No entanto, alguns teólogos protestaram, e a escravização dos índios foi formalmente proibida no século XVI. Na verdade, não foi proibida, foi abençoada: antes de cada ação militar, os capitães da conquista deviam ler para os índios, na presença de um tabelião, um extenso e retórico Requerimento que os exortava à conversão à santa fé católica: "Se não o fizerdes, ou se o fizerdes maliciosamente, com dilação, certifico-vos que, com a ajuda de Deus, agirei poderosamente contra vós e vos farei guerra da maneira que puder em todos os lugares, submetendo-vos ao jugo e à obediência da Igreja e de Sua Majestade, e tomarei vossas mulheres e vossos filhos e vos farei escravos e como tais sereis vendidos, dispondo de vós como Sua Majestade ordenar, e tomarei vossos bens e farei contra vós todos os males e danos que puder (GALEANO, 1978, p. 11).

A citação de Galeano nos permite extrair vários elementos para o debate. O primeiro revelou uma dominação política do território com fins prioritariamente econômicos; segundo, o colonizador dominou fazendo uso da força e da violência física e cultural, no último caso mediado pela Igreja Católica; o terceiro impôs uma lógica de mundo para satisfazer as necessidades de consumo da sociedade capitalista, transformado tudo em mercadoria, incluindo homens, terra, floresta e solo e subsolo. A prática do genocídio impetrada pelos europeus dizi-

mou povos, conhecimentos, culturas e outras formas de organização da vida na América Latina. Até mesmo Bartolomeu de Las Casas, citado por Frank (1977, p. 87) afirmava "Quem, entre os nascidos nos séculos futuros, acreditará nisso? Eu próprio, que estou escrevendo aqui e testemunhei tudo, e sei de quase tudo, mal posso acreditar nessa possibilidade".

Nas décadas posteriores, a resistência incessante dos povos originários fez com que o colonizador os substituísse pelos negros africanos. Eles foram incorporados às zonas produtoras e ao serviço doméstico enquanto mercadoria e força de trabalho, constituindo uma nova ambiência de enriquecimento e acumulação de riquezas, o comércio de povos escravizados.

Para Marx, esse período marca a acumulação primitiva do capital, ou seja, os processos estruturantes e ponto de partida para a produção capitalista, sempre com uso de métodos não idílicos (MARX, 2013).

Para melhor compreender o que é acumulação primitiva do capital, recorremos a Lima (2007), que explica para alguns estudiosos como Ciro Flamarion Cardoso, Jacob Gorender e Roberto Smith, que o que existia no Brasil do século XVII era a produção colonial-escravista ou produção escravista-colonial, pois consideram que o capitalismo no Brasil só começa a se configurar a partir de 1850 com a lei de terras (institucionalização da propriedade privada), se consolidando com a abolição da escravidão (definição do trabalho "livre") e o processo de industrialização (intensificação da mobilidade do capital), sendo acelerado a partir de 1930.

A explicação acima é importante porque nos permite compreender a diferença entre o modo de produção capitalista e sua fase anterior, faz a demarcação temporal mas, não é suficiente porque não evidencia o violento ataque ao modo de vida dos povos originários na América e dos negros que foram arrancados da África. Desses povos foram tomados a vida, a família, os territórios, as formas de produção da vida, para serem subjugados a uma lógica do capitalismo nascente para garantir a acumulação de riquezas do branco europeu colonizador.

As comunidade arrancadas dos territórios africanos guardavam modos de vida caracterizados pela relação com a natureza, guardando a diversidade cultural e produtiva, fruto dos processos migratórios que os forjaram, gerando diversidade e complexidade, marcas da própria Natureza, de quem não se sepa-

ravam materialmente, garantia da sua reprodução social, sem a auto degradação, sem a destruição da natureza.

Contudo, os estudos iluministas, positivistas, críticos e pós-críticos negligenciam tal realidade, produzindo o que Toledo e Barrera-Bassols (2015) chamam de amnésia biocultural. O autor também se apoia na etnoecologia para explicar os modelos de mundo natural que os agricultores, as famílias e as comunidades tradicionais possuem, visando compreender, em toda sua complexidade, as sabedorias locais.

No transcorrer dos séculos, a fusão de diversas matizes étnicas também foi estruturando outras formas de produção e relação com a natureza, caracterizando o que atualmente conhecemos como agricultura camponesa na América Latina. Um modo de fazer agricultura e de viver das famílias, que com acesso à terra e aos recursos naturais, realizam a reprodução social por meio da produção rural, de maneira que não diferencia o universo dos que decidem sobre o trabalho e os que se apropriam do resultado (COSTA, 2000).

O processo histórico de construção e manutenção dos territórios camponeses e dos povos originários tem sido realizado com resistência ao avanço do capital no campo. Não podemos perder de vista que desde o último século, o capital, em busca de sua reprodução ampliada, impôs mudança técnica, econômica e cultural que impulsionou transformações na agricultura, associadas a um pacote tecnológico (fertilizantes, sementes, agrotóxicos e máquinas, fármacos, rações, instalações, matrizes e reprodutores animais) que induziu a especialização produtiva (monocultivos e confinamentos e criação extensiva de animais) em grandes extensões de terra, com objetivo de exportação de matéria-prima (HADICH; ANDRADE, 2020).

A agricultura foi subordinada à indústria e assumiu sua lógica na produção agropecuária, constituindo o que se denomina complexo agroindustrial, produto da Revolução Verde. Ela possibilitou, com o aporte de recursos públicos via crédito agrícola, a aliança entre as elites industriais e agrárias para realizar, intencionalmente, uma modernização conservadora, ou seja, desenvolveram as relações capitalistas no campo sem alterar as estruturas de poder e propriedade.

Atualmente o capitalismo no campo, denominado de Agronegócio, tem intensificado o uso da genética, da biotecnologia e o desenvolvimento dos organismos geneticamente modificados, conjugados ao processo de financeirização

da agricultura via capital nacional e estrangeiro, marcando o que Mitidiero (2019) chama de neocolonialismo.

Segundo Mitidiero (2019), o marco desse processo é crise financeira global em 2008, explicando:

Porém, como dado da realidade concreta, o ano de 2002 serve como referência a um movimento de interesse do capital que transita na órbita financeira para investimentos em agricultura (terra e produção agropecuária) e minérios. Esse movimento parece ser sempre impulsionado por situações de crise financeira, já que em 2002 o mercado financeiro ficou abalado pela crise da Nasdaq, bolsa de valores que concentra as ações das empresas de tecnologia, mais conhecidas como empresas ponto com (Idem, p. 9235).

No campo da produção, o projeto do capital na agricultura produz apenas 30% dos alimentos, utilizando 70% a 80% das terras aráveis e 70% dos recursos agrícolas (GRAIN, 2011). Para maximizar seus rendimentos, reduz a diversidade genética que poderia chegar a 150 cultivos a 12, sendo que milho, arroz, soja e trigo respondem por 70% da produção e consumo mundial (ETC GROUP, 2013). Tal situação produz uma erosão genética em um ritmo acelerado. Estima-se que 75% da biodiversidade agrícola já foram extintos ao longo do século XX e que 12,5% das espécies de plantas do mundo estão ameaçadas de extinção (MONEY, 2002). Considerando que a produção é regada com uma quantidade exorbitante de agroquímicos, as práticas agrícolas têm provocado o aumento nos casos de doenças, principalmente o câncer (LONDRES, 2011), gerado pelo manejo da produção e pelo consumo de alimentos contaminados por agrotóxicos.

Cabe ainda destacar que a implantação dessas monoculturas agroexportadoras em bases modernas para atender a megaprojetos financeiros é realizada sem a devida preocupação com os povos locais e seus territórios, causando conflitos e alimentando o racismo ambiental (ASELRAD, MELLO, BEZERRA, 2009).

As transformações no campo têm sido enfrentadas pelas diversas organizações sociais e, principalmente, pelos movimentos sociais populares do campo articulados na CLOC/VIA CAMPESINA60 na América Latina. Assim, a luta pela

60 - CLOC – Coordenação Latino-Americana de Organizações do Campo – articulação de Movimentos e Organizações Sociais Populares do Campo na América Latina, que se articulam na LA VIA CAMPESINA em nível mundial, conformada por mais de 170 Organizações e Movimentos Sociais de 72 países.

Agroecologia foi acumulando forças em um contexto de avanço do capitalismo no campo, faz crítica à revolução verde ao mesmo tempo em que se coloca como alternativa ao modelo hegemônico.

Porém, cabe destacar que muitas entidades, organizações sociais e principalmente os movimentos sociais que promovem a Agroecologia precisam superar a Agroecologia apenas como uma alternativa e ajudar a construí-la como um instrumento de enfrentamento ao agronegócio, superação da sociedade capitalista e construção de uma sociedade dos produtores livremente associados (GUHUR; TONÁ, 2012).

O percurso da construção da Agroecologia se dá como orientação científica, técnica e política que articula cosmovisões e saberes ancestrais e contemporâneos do campesinato e dos povos originários com os conhecimentos acadêmicos, num diálogo de saberes, no encontro de culturas que atualiza e qualifica as potencialidades campônias na sua práxis produtiva e política (GUHUR; TONÁ, 2012; VIA CAMPESINA, 2013; MARTINS, 2016).

Na elaboração do conhecimento e da sistematização das práticas agroecológicas foram implantadas diversas Escolas de Agroecologia na América Latina: Escola Latino-Americana de Agroecologia - ELAA (Paraná, Brasil); o Instituto de Agroecologia Latinoamericano Paulo Freire - IALA - Paulo Freire (Barinas, Venezuela); o Instituto de Agroecologia Latinoamericano Guarani - IALA - Guarani (Paraguai); Instituto de Agroecologia Latinoamericano Amazônico - IALA - Amazônico (Pará, Brasil); a Universidade Camponesa "SURI" - UNICAM SURI (Argentina) e Escola Nacional de Agroecologia do Equador -ENA, além das possibilidades de consolidação de IALA na América Central, Nicaragua e dos IALA Haiti e IALA Colômbia (VIA CAMPESINA, 2015). Elas constituem um verdadeiro patrimônio para a luta campesina.

Em geral, as Escolas de Agroecologia vêm aprimorando o método dialógico como Campesino a Campesino, publicizado trabalhos científicos em eventos, seminários, congressos e livros e massificado a articulação entre campo e cidade nas Jornadas de Agroecologia.

Na Bahia a Teia dos Povos organiza as Jornadas de Agroecologia reunindo uma rede de movimentos e articulações do campo e da cidade, dentre elas as universidades, na luta pela superação do sistema hegemônico, tendo a Agroecologia como o principal instrumento de luta e aporte teórico metodológico.

A concretude da Agroecologia se materializa nas práticas da agricultura camponesa, na construção da soberania alimentar na luta, defesa e conquista de territórios, sendo portadora de outro projeto societário (CARVALHO, 2007), que visa construir outras relações sociais que negam as relações de exploração e concentração de renda. Portanto, é posta “estrategicamente no projeto político de sociedade, tomada conscientemente como exteriorização e objetivação do ser social camponês nas suas relações sociais e na e com a natureza” (TARDIN, HA-DICH, 2017, p. 120).

A agricultura camponesa e dos povos tradicionais tem assegurado práticas agroecológicas ao longa de suas histórias e por isso Paulo Petersen afirma que

A agricultura camponesa é a principal força social que molda dialeticamente essas concepções bioculturais. Sempre que operando com margens de liberdade suficiente para reproduzir seus modos de vida, o campesinato estabelece metabolismos socioeconômicos lógicos de elevada sustentabilidade e resiliência, uma vez que seus arranjos técnicos-institucionais se baseiam em um conjunto de princípios comuns ao funcionamento da natureza: a diversidade; a natureza cíclica dos processos; a flexibilidade adaptativa; a interdependência; os vínculos associativos e de cooperação (PETERSEN 2015, apud TOLEDO, BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 15).

Aqui destacamos que o potencial social e político da agricultura camponesa precisa ser aprofundado no enfrentamento ao grande capital mediante a Agroecologia, a concepção que iremos aprofundar a seguir.

Concepções de agroecologia

A Agroecologia é uma importante ferramenta para a luta e resistência popular na defesa dos territórios dos povos tradicionais e camponeses.

Sevilla Guzmán e Ottmann (2004) apresentou três dimensões da Agroecologia: a) ecológica e técnico agrônoma; b) socioeconômica e cultural e; c) sociopolítica. Tal sistematização nos inspirou a organizar didaticamente o pensamento identificando três bases de entendimento sobre Agroecologia que não se separam, afirmando que ela é: i) Projeto contra hegemônico; ii) Matriz produtiva e; iii) Ciência.

A Agroecologia é um projeto político contra hegemônico, nossa primeira base de entendimento, uma construção coletiva com bases políticas bem definidas. Ela parte de lutas políticas que enfrentam conflitos agrários e ambientais, denuncia e disputa projetos produtivos, aponta conceitos, temas e ações que fazem resistência à lógica capitalista. Tais processos são realizados por movimentos e redes sociais do campo e da cidade; nas universidades – em particular nos cursos de Agronomia, Biologia, Educação do Campo, Tecnologia em Agroecologia e Tecnologia em Alimentos; em centros de pesquisa como a EMPRAPA e as EMATER; em ambiências específicas do poder público como secretarias correlatas e, principalmente, na práxis sócio-histórica das agricultoras e agricultores.

A Agroecologia é enfrentamento ao sistema capitalista e a todas as mazes socioterritoriais e ambientais que ele produziu durante a Colonização, a Revolução Técnico-Científica ou Revolução Verde e, na sua fase atual, chamada de Neoliberalismo ou Neocolonialismo onde os megaprojetos da mineração, energético, o hidro e o agronegócio degradam a natureza, dizimando comunidades inteiras, transformando os frutos da natureza in natura ou técnico e geneticamente modificados em commodities.

Por isso, a Agroecologia não pode ser vista apenas como agricultura ecológica porque exige a reafirmação de saberes e matrizes promotores da vida que tomam a Natureza como sua referência primeira no ato de ser, existir e produzir as condições materiais da existência.

Esse fazer agroecológico está presente nas comunidades e povos tradicionais e em várias comunidades camponesas, tais como: o Bom Viver dos camponeses andinos (ACOSTA, 2019; TOLEDO e BARRERA-BASSOLS, 2015); nas experiências produtivas das comunidades camponesas organizadas pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e em assentamentos de reforma agrária liderados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil; nas experiências com cacau orgânico do assentamento Dois Riachões, liderado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados e Acampados da Bahia (CETA), nos mutirões agroecológicos e no cacau de cabruca da Teia dos Povos no Baixo-Sul e Sul da Bahia e nas experiências em comunidades sertanejas orientadas pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) e nas Escolas Famílias Agrícolas do sertão baiano a exemplo da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE).

A concepção de Agroecologia está presente nos programas de todos os movimentos citados, mas destacamos dois: do MST e do MPA.

O conceito de reforma agrária presente no Programa de Reforma Agrária Popular do MST informa que

A reforma agrária integra relações amplas entre o ser humano e a natureza, que envolve diferentes processos que representam a reapropriação social da natureza, como negação da apropriação privada da natureza realizada pelos capitalistas. Implica em um novo modelo de produção e desenvolvimento tecnológico que se fundamente numa relação de co-produção homem e natureza, na diversificação produtiva capaz de revigorar e promover a biodiversidade e em uma nova compreensão política do convívio e do aproveitamento social da natureza (MST, 2013).

O texto acima ajuda a compreender qual o lugar da Agroecologia no MST e porque coloca os temas Terra; Bens da natureza; Sementes; Produção; Energia; Educação e Cultura; Direitos sociais e; Condições de vida para todos e todas, como os fundamentos do Programa de Reforma Agrária Popular.

O MPA faz algo semelhante no Programa Estratégico - Plano Camponês (SILVA, 2017), sua plataforma política. Nele a "Agroecologia camponesa e o abastecimento popular" são destaques em dois dos cinco Eixos: Nova base produtiva e *Nova geração camponesa e feminismo camponês e popular*.

A Agroecologia também atravessa a proposta de civilização biocentrada de Boff (2010), se articula ao ecossocialismo planetário de Lowy e tem sido foco privilegiado dos estudos e experimentações em alguns centros de pesquisa da EMBRAPA e das empresas estaduais de assistência técnica. No processo de sistematização são chamadas de agricultura de base ecológica (KHATOUNIAN (2001); CAPORAL (2009).

Todos são exemplos de sistematizações de projetos contra hegemônicos de base agroecológica que, para ter força de transformação estrutural para além do local, precisa alterar a correlação de forças no âmbito da luta de classe, se contrapondo frontalmente à agricultura industrial (MACHADO e MACHADO, 2014).

Na luta contra hegemônica à lógica do capital e na esperança de que uma outra sociedade seja possível, a articulação dos movimentos sociais e universidades definiram os quatro Princípios que devem estar na base de um projeto de Agroecologia: da Vida (Natureza), da Diversidade, da Complexidade e da Transformação (ABA, 2013, p. 6).

O primeiro princípio diz que “é na natureza onde se reproduzem e se realizam todas as formas de vida, inclusive a dos seres humanos”. Essa vida é *Diversidade* “reconhecida nos diferentes ecossistemas, agroecossistemas e paisagens, na riqueza de bens naturais, nas distintas práticas sociais, saberes (locais e acadêmicos), valores, cultura e formas de organização social e produtiva, que determinam a relação dos seres humanos com a natureza” (Idem, p.7).

A Vida e a Natureza são realidades materiais complexas, só podem ser lidas à luz do pensamento complexo e interdisciplinar. A *Complexidade* é o terceiro princípio da Agroecologia ancorado no Materialismo histórico e dialético. Tais leituras orientam práticas pedagógicas emancipadoras, produtoras de *Transformação* social, o quarto princípio.

Gradativamente, a Agroecologia foi se constituindo enquanto luta ampliando os seus campos de produção e ocupando espaços nas políticas públicas tais como: O Programa Fome Zero que incentivou a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF)⁶¹. Este último, além de assegurar o direito humano à alimentação, promoveu a preservação de recursos genéticos (sementes) e o acesso e usos dos recursos naturais e da água pela agricultura familiar (Lei) e, a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER (Lei Nº 12.188-2010, de 11/01/2010). Cabe destacar que os referidos programas não tratam de agroecologia, mas agricultura sustentável (SILVA, 2014).

Contudo, a Agroecologia não surge com esta clareza metodológica e sim como matriz produtiva responsável pela produção de alimentos, nossa segunda base de sustentação.

É importante destacar que a preocupação primeira foi com a produção de alimentos para saciar a fome dos trabalhadores e trabalhadoras no campo e na cidade, satisfazendo suas necessidades mais imediatas.

A preocupação com o alimento saudável é mais recente, imposta pelos gravíssimos problemas socioeconômicos e ambientais da modernização técnico-científica que universalizaram o uso de agroquímicos e transgênicos em

61 - Pelo DECRETO Nº 9.186, 01/11/2017 e com o fim do Ministério do Desenvolvimento Agrário perde suas características iniciais e fica submetido a Casa Civil de um governo de extrema direita.

latifúndios monocultores do agro e hidronegócio, produzindo alimentos envenenados, poluindo o solo e as águas, provocando graves problemas de saúde nos trabalhadores e nos consumidores. Em menor escala, a agricultura camponesa também passou a fazer uso de agrotóxicos por força da política de ATES capitaneada pelo mercado e, em especial pela política de crédito rural.

No contraponto, a agricultura de base ecológica foi ganhando força, se reafirmando enquanto possibilidade e já é um produto das históricas práticas produtivas sustentáveis das comunidades tradicionais e camponesas. Na luta por sua reprodução social, tais comunidades estabeleceram uma relação simbiótica com a Natureza, preservando-a e mantendo todas as formas de vida presentes nos territórios, nos biomas e nas unidades geomorfológicas, consumindo apenas aquilo que era necessário para garantir a vida.

Os sistemas tradicionais de cultivo agrícola sempre priorizaram a diversidade produtiva e uma escala de produção necessária a atender suas necessidades imediatas. Os conhecimentos produzidos enquanto resultado da prática do trabalho com forte interdependência da natureza e da mãe terra eram repassados de geração a geração apenas pela oralidade. Isso permitiu a preservação de complexos vegetacionais e bacias hidrográficas que abrigam as comunidades tradicionais. Uma alimenta e protege a outra, garantindo a complexa agrobiodiversidade do planeta Terra.

Primavesi (2016a, 2016b), Khatounian (2001), Altieri (2004) apontam que o desenvolvimento das técnicas tradicionais de produção agrícola como o descanso ou repouso da terra cultivada, o uso de esterco como adubo, a cobertura vegetal, produção de biomassa etc. são as principais formas de melhoria das condições do solo.

Hoje as unidades de produção familiares e as comunitárias desenvolvem experiências produtivas agroecológicas diversificadas tais como os quintais agroecológicos mantidos especialmente pelas mulheres, o Sistema Agroflorestal (SAF), horta mandala, sistema PAIS e Agroextrativismo.

Além das práticas de manejo do solo, as comunidades referidas acima preservaram sementes crioulas e com o apoio dos centros de pesquisa ampliaram os sistemas de produção agrícola e de criação, a permacultura, a produção e uso de biofertilizantes, as práticas de reflorestamento e recaatingamento, produtoras de água de habitação e de polinizadores, bem como inúmeras tecnologias so-

ciais que resultam na produção de excedentes comercializados em feiras livres convencionais e agroecológicas.

Mas, Altieri (2004, p.12) faz uma alerta. Ele diz que os retornos econômico-financeiros devem ser utilizados para superar a pobreza e atender às necessidades sociais das populações rurais e urbanas, dado que a Agroecologia é um projeto societário de caráter emancipatório e não apenas de produção agrícola. Essa demarcação é fundamental, dado que vemos o agronegócio querendo cooptar o conceito de Agroecologia.

Nessa caminhada a Agroecologia ganhou status de Ciência, nossa terceira base do pensamento.

Os trabalhos acadêmicos classificam de forma diferenciada a Agroecologia: como ciência, paradigma, método, tecnologia, campo do conhecimento científico, formulação paradigmática, teoria crítica e movimento social. Apesar das diferenças conceituais aqui apresentadas, todos os autores concordam que ela tem que ser de base ecológica, dialogar com a cultura e saberes tradicionais, fazer enfrentamento à lógica de produção capitalista e ser transdisciplinar.

Leff (2002, p.42) nos ensina que a Agroecologia é uma matriz produtiva que articula um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais que incorporam os princípios ecológicos, valores culturais e práticas agrícolas. Mas, o autor também alerta para o fato de que o seu avanço pode levar para caminhos e lógicas produtivas que as desecologizam e desculturalizam, dado a força da capitalização e tecnificação que a agricultura comercial tem hoje.

Preocupado com a construção dessa base conceitual, Caporal (2009, p. 9) faz três demarcações importantes sobre a Agroecologia: i) é novo paradigma ou ciência em construção; ii) não pode ser tratada apenas como manejo ecologicamente responsável dos recursos naturais, o que pode prejudicar o avanço da transição agroecológica e, iii) destaca a necessidade do enfoque holístico e da abordagem sistêmica no processo de construção do conhecimento.

Machado e Machado Filho (2014) participam do debate fazendo uma crítica à generalização da Agroecologia ao ser associada 'apenas' aos pequenos produtores. Para os autores tal limitação a desqualifica enquanto método de produção agrícola que aproxima saberes tradicionais e os resultados do progresso científico e tecnológico. A Agroecologia é método e tecnologia.

Observando o conjunto das definições de Agroecologia apresentadas, concordamos com o entendimento de Paulo Perterson (LONDRES, PETERSEN, MARTINS, 2017, p. 13) quando ensina que a Agroecologia é construção social, teoria crítica e um movimento social que andam juntos na construção de práticas sociais contra hegemônicas com a finalidade de fortalecer as estratégias de resistência e luta no campo científico e político. Para o autor, o conhecimento científico e o movimento social agroecológico se retroalimentam impulsionados “pela força criativa da agricultura familiar camponesa e dos povos e comunidades tradicionais.

Agroecologia e Justiça Social

As reflexões que trouxemos nos permitem dizer que sem o contraponto ao Estado capitalista não há democracia.

Para enfrentá-lo precisamos organizar lutas que combatam o racismo estrutural e ambiental, a sociedade de classe e a lógica consumista que o sistema hegemônico nos impõe, degradando a natureza e as condições de vida da maioria da sociedade, lutas que devem ser basilares na construção agroecológica.

Como resultado das lutas por Agroecologia, as organizações sociais conseguiram aprovar a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, tendo por base um “novo paradigma para a agricultura capaz de promover a ampliação das condições de acesso a alimentos saudáveis, mediante a implantação de sistemas de produção agrícola ecologicamente equilibrados” (PLANAPO, 2016-2019).

Mas, o Planapo não foi reeditado no governo Bolsonaro, bem como, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. A segunda reconhecia os povos e comunidades tradicionais como “grupos culturalmente diferenciados [...] que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, Art, 3º, 1, 2007), por isso indispensáveis para o avanço da Agroecologia.

Ao negar o princípio do *Respeito à Diversidade*, base da Agroecologia, da Educação do Campo e da política pública que reconhece as Comunidades e Povos Tradicionais, o atual governo autoriza o genocídio dos povos do campo, ora

fechando os olhos, ora financiado os avanços do agro-hidro-minero negócio que, por essência e na aparência, é profundamente devastador da natureza e, com isso do humano e da vida futura no planeta.

A Agroecologia que dialoga com os saberes ancestrais e a cultura popular tem sido canal de mobilização e organização desses povos para a resistência. Por isso lembramos que, sem a dimensão biocultural dos povos, sem feminismo e com o racismo, não há democracia. Sem justiça social não há Agroecologia.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem viver** – uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia. I Seminário Nacional em Educação em Agroecologia (I SNEA) – Construindo princípios e diretrizes. **Anais...** Recife, 03 a 05 de julho de 2013.

ACSELRAD, Henri, MELLO, Cecília, C do A, BEZERRA, Gustavo das N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólem, 2019.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3.ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ANDRADE, Gilmar dos S. **Agroecologia**: agricultura para além do capital. Amargosa: PPG Educampo/UFRB, 2016. TCC de Mestrado orientado por Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima. Programa Mestrado Profissional em Educação do Campo.

BRASIL. **BRASIL agroecológico**: Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – Planapo: 216-2019. Brasília: Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica/MDA, 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Brasília: 2007.

BRASIL. **Lei Nº 12.188.** Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER. Brasília: 2010.

BRASIL. **Sistemas de produção e processos de trabalho no campo:** caderno pedagógico educadoras e educadores. Brasília: MEC/SECADI, 2009. (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra)

BRASIL. **Decreto Nº 4.854.** Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável - CONDRAF, e dá outras providências. Brasília: 2003.

BOFF, Leonardo. **Cuidar da Terra-protoger a vida:** como escapar do fim do mundo. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BRUSCKMANN, Monica. **Ou Inventamos ou Erramos:** A Nova Conjuntura Latino-Americana e o Pensamento Crítico. Niterói, UFF, 2011. Tese de doutorado. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8305>. Acesso em: 29/06/2020.

CAPORAL, Francisco R. e COSTABEBER, José A. **Agroecologia:** uma ciência do campo da complexidade. Brasília: Gervásio Paulus, 2009.

CAPORAL, Francisco R. e COSTABEBER, José A. **Agroecologia:** alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARVALHO, Horácio M. de. **Desafios para o agroecologista como portador de uma nova matriz tecnológica para o campesinato.** Curitiba, 2007.

CONCEIÇÃO, Alexandrina L, SILVA, José D. S. **O fim do pensamento crítico-reflexivo.** A negação do humano e a banalização da teoria. São Cristóvão: UFS, 2019.

COSTA, Manoel B. B. **Agroecologia no Brasil – história, princípios e práticas.** São Paulo, Expressão Popular, 2017.

COSTA, F. A. **A formação agropecuária da Amazônia:** os desafios do desenvolvimento sustentável. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2000.

DIAMOND, Jared. **Armas, germes e aço: os destinos das sociedades humanas**. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

DULLEY, R. D. **Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais**. Agricultura em São Paulo, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, 2004.

DURAND, Daniel. **La systémique**. 3. ed. Paris: PUF, 1990. (Que sais-je ?, 1795).

ETC GROUP. **La cadena industrial de producción de alimentos o las redes campesinas de subsistencia?** 2013. Disponível em <http://www.etcgroup.org/>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

FOSTER, John B. **A Ecologia de Marx – marxismo e natureza**. 2ª ed. Tradução de Maria Tereza Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FRANK, André Gunder. **Acumulação mundial. 1497-1789**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

FUENTES, Miguel. Löwy: História, razões e ética do Ecosocialismo. Entrevista Publicada em: 12 de junho de 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/lowy-historia-razoes-e-etica-do-ecosocialismo/>. Acesso em: 26 de junho de 2020.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2000.

GRAIN. **Alimentos y cambio climático, el eslabón olvidado**, 2011. Disponível em: <http://www.grain.org/article/s/4364MalimentosMyMcambioMclimaticoMel-MeslabonMolvidado>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2016.

GUHUR, Dominique M.P.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

LEFF, E. **Saber ambiental**. Sustentabilidade, racionalidade, complexidade poder. Petrópolis: PNUMA e Ed. Vozes, 2001.

LIMA, Silvana L. S. **Transformações sócio territoriais e o espaço rural do Alto Sertão Sergipano**. São Cristovam: NPGEIO/UFSE, 2007. (Tese de Doutorado orientada por José Borzacchiello da Silva).

LONDRES, Flávia. **Agrotóxicos no Brasil**: um guia para ação em defesa da vida. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2011.

LONDRES, Flávia, PETERSEN, Paulo e MARTINS, Gustavo (Orgs.). **Olhares agroecológicos**: análise econômicoecológica de agroecossistemas em sete territórios brasileiros. Rio de Janeiro: AS-PTA/ Articulação Nacional de Agroecologia (Brasil), 2017.

LÖWY, Michael. **Diálogos com Marx — ECOLOGIA**. São Paulo: Boitempo, 2018. Ciclo de Debates da TV Boitempo. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=21lzYwB9bTc&list=PLHiE8QPap5vS65_-m-SAgh17BL9MguBTz. Acessado em 01 de junho de 2020.

LOURENÇO, Daniel B. **Qual o valor da Natureza** – uma introdução à ética ambiental. São Paulo: Elefante, 2019.

MACHADO, Luís C. P.; MACHADO FILHO, Luís C. P. **A dialética da Agroecologia**: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 360p.

MARTINS, A. **Cartilha nº 40**. Elementos para compreender a História da Agricultura e a organização do trabalho agrícola. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2016

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo editorial, 2013.

MOONY, Pat Roy. **O Século 21**: Erosão, Transformação Tecnológica e Concentração do Poder Empresarial. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAZOYER, M. e ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. Tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

MITIDIERO JÚNIOR, M. A. **Notas Sobre o Processo de Financeirização da Agricultura.** In: IX Simpósio Internacional de Geografia Agrária e X Simpósio Nacional de Geografia Agrária. GT 20 – Mundialização e Financeirização da Agricultura. **Anais...** Recife: UFPE, 2019. P. 9235-9256.

MST. **Programa agrário do MST** - Texto em construção para o VI Congresso Nacional. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2013.

NASCIMENTO, Flávio R. do, SAMPAIO, José L. F. *Geografia física, geossistemas e estudos integrados de paisagens.* **Revista da Casa de Geografia de Sobral,** Sobral. V 6|7, nº 1, p. 167-179, 2004|2005.

SILVA, Sandro P. **A trajetória histórica da segurança alimentar e nutricional na agenda política nacional: projetos, descontinuidades e consolidação.** In: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Texto para discussão.** Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2014.

SMITH, Neil. **O Desenvolvimento desigual.** Rio de Janeiro: Berthrand Brasil, 1988.

TARDIN, José M.; HADICH, Ceres L. A. *Relação Ser Humano e Natureza: potencialidades à educação em agroecologia no ensino básico e médio.* In: GOULART, Jair Anderson. **Diálogos sobre Educação do Campo, Resistência e Emancipação Social e Humana:** um Chamamento para Reflexão no/do Cenário Educacional. Porto Alegre: Appris, 2020.

TOLEDO, Víctor M. e BARRERA-BASSOLS, Narciso. **Memória biocultural** - a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TRICONTINENTAL. **Amazônia Brasileira:** A Pobreza do Homem como resultado da Riqueza da Terra. Dossiê nº 14. São Paulo: Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, março de 2019.

VIA CAMPESINA. **De Maputo a Yacarta:** 5 anos de agroecologia em La Vía Campesina, 2013.

Experiências da Educação do Campo no enfoque territorial

Ednéia Oliveira dos Santos
Vânia Marques Pinto
Alberto Viana C. Filho
Aline de Oliveira Andrade
Tatiana Ribeiro Velloso

Introdução

A história das políticas de desenvolvimento rural no Brasil contribuiu para a imposição de hierarquias e de centralização voltados para a expropriação das terras e para intolerância das diferentes culturas e modos de vida dos povos do campo. Essa história é marcada por características de visão setorial e estritamente com foco orientado para o crescimento econômico de características exógenas, herdadas de um Brasil colonial.

As características exógenas excludentes foram intensificadas na década de 1960, com a ditadura militar, período em que ocorreu a repressão aos movimentos sociais que colocaram a questão agrária estrutural com a necessidade de intervenção (VELLOSO, 2013).

Após a democratização brasileira, pós-ditadura militar, com referências nos movimentos sociais do campo, o (re) surgimento de movimentos sociais importantes do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, nas manifestações do Grito da Terra Brasil, colocaram em evidência as teorias regionais endógenas junto com a necessidade de intervenções no campo, como a reforma agrária e a ruptura de um sistema excludente.

Ainda nesse período, foi aprovado o I Plano Nacional de Reforma Agrária, mas que não foi executado por conta da *bancada ruralista*, organizada no Congresso Nacional, que impediu e impede de forma institucional a sua implantação. Essa bancada representa a elite agrária brasileira institucionalizada na representação do Estado brasileiro.

É importante o entendimento da existência de dois paradigmas de desenvolvimento para o campo: o da questão agrária, que tem como ponto de partida as lutas de classe para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizam a autonomia dos povos do campo, representados pelos agricultores familiares e sua heterogeneidade, e que compreende que os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo; e o do capitalismo agrário, que entende as mazelas geradas pelo capitalismo como um problema conjuntural, podendo ser superado por meio de políticas que integrem os povos do campo ao mercado capitalista (FERNANDES, 2014).

Portanto, a concepção do desenvolvimento territorial busca compreender as disputas de projetos e suas ações voltadas para os povos do campo, entendida aqui como o campesinato, a agricultura familiar ou modo de vida de base familiar na sua heterogeneidade, em detrimento do fato de que estes sujeitos têm suas vidas não organizadas pela necessidade do mercado, mas por uma estrutura de reprodução de vida. Assim, a disputa em um espaço pelas diferentes territorialidades é expressa na disputa do território em diversas dimensões.

Entre essas dimensões há a educação, a que na dimensão exógena os povos do campo e sua base foram relegados pelo Estado brasileiro como não direito ou restrito a uma educação rural voltada para a escolarização e qualificação de mão de obra destinada ao projeto da elite agrária. Assim, para forjar a subalternidade a que os povos do campo foram submetidos, foi construído o movimento da Educação do Campo a partir dos movimentos sociais e das suas realidades concretas. A Educação do Campo vem como projeto construído com e para os povos do campo contra a proposta de Educação Rural e as ações da elite agrária dominante e opressora.

A Educação do Campo é construída por e para os diferentes sujeitos, práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade que existe no campo. Apresentam-se como uma garantia de ampliação das possibilidades dos povos do campo (re) criarem as condições de sua existência. Desse modo, a educação é uma estratégia para a transformação da realidade dos povos do campo e destacam-se os espaços da educação: formal e não formal.

No espaço formal, destacam-se avanços desde a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a implantação do Decreto que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, o Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, que garantem possibilidades de destinação de programas e políticas para a ampliação da oferta na Educação Básica, nas diversas modalidades, até a Educação Superior para os povos do campo. No entanto, essas conquistas, resultantes das mobilizações dos movimentos sociais, vêm sendo desmontadas e ameaçadas desde o golpe de 2016.

No espaço não formal, Gohn (2006) afirma o papel de aprendizados a partir de participação em espaços da sociedade civil. É uma formação política e sociocultural que possibilita ampliar a base organizativa dos povos do campo no processo de luta para garantia de direitos. Entre esses espaços, destacam-se o movimento sindical e o movimento da economia solidária, que trazem na sua centralidade o trabalho como princípio educativo, denominado de território educativo.

Sendo assim, este capítulo apresenta o percurso de construção de quatro Trabalhos de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Educação do Campo do CFP da UFRB: o primeiro, em 2015, que traz o “Estudo sobre o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais: uma articulação entre a formação sindical e o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PADRSS na Bahia”; o segundo, em 2016, com as “Tecituras sobre Educação do Campo, Economia Solidária e Turismo Comunitário como Territórios Educativos na Pós-Graduação *Lato sensu*”; o terceiro, em 2017, com o “Relatório Técnico do processo de elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PTDRSS: a dimensão da Educação do Campo do Território do Vale do Jiquiriçá – Bahia”; e o quarto, em 2019, com “O Semear de uma Construção Coletiva: a Trajetória da Formação da Cooperativa Feminina da Agricultura Familiar e Economia Solidária de Valença - BA (COOMAFES)”.

O objetivo deste trabalho foi de discutir a abordagem territorial do desenvolvimento, entrelaçando a educação do campo e a economia solidária, a partir das práticas vivenciadas pelos povos do campo na sua organização social de estratégias de resistências e de lutas. Para tanto, foi necessário discutir o contexto do desenvolvimento territorial e sua relação com a educação do campo e a economia solidária como estratégias de organização social dos povos do campo; e apresentar duas experiências de formação em espaço não formal da educação do campo no contexto do movimento sindical rural e do movimento da economia solidária.

Para tanto, a metodologia de construção foi a revisão dos respectivos trabalhos de conclusão de curso a partir da convergência de categorias analíticas e de apresentação de experiências construídas pelos povos do campo, na representação do movimento sindical rural e do movimento de economia solidária.

Apesar das especificidades de cada trabalho, têm a centralidade na realidade agrária brasileira e apontam a possibilidade de construção de referenciais de protagonismo dos povos do campo nas suas distintas organizações que tenham o território como espaço de vida, de produção e de conhecimentos no contexto das relações sociais, culturais, políticas e ambientais. Portanto, são discussões e experiências que traduzem a *práxis* da educação do campo construída nas bases de concepções de emancipação como lutas em defesa de um projeto de desenvolvimento centrado nas pessoas e na vida.

Desenvolvimento territorial

Este tópico tem como objetivo apresentar sucintamente o enfoque territorial como uma proposta de desenvolvimento, enquanto estratégia para intervenção nas dinâmicas sociais, em sua dimensão de diversidade espacial, social, cultural, econômica e ambiental. Além disso, apresenta-se uma discussão sobre a educação do campo e a economia solidária como estratégias de desenvolvimento territorial na luta de garantia dos direitos dos povos do campo.

O enfoque territorial

O enfoque territorial é referência para o planejamento, a implementação e a gestão das políticas públicas, da articulação federativa e das institucionalidades do desenvolvimento territorial. É grande a demanda pela ampliação dos investimentos públicos nas comunidades rurais, de modo a promover a melhoria das condições de vida e reduzir as desigualdades em relação aos espaços urbanos e às diferentes territorialidades rurais.

Esse enfoque representa o marco referencial para proceder à renovação das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento territorial no rural. Silva (2004) afirma que existem quatro aspectos que justificam adotar a abordagem territorial: o primeiro, o rural não se resume ao agrícola, mas suas características espaciais específicas como menor grau de artificialização do ambiente, a

menor densidade populacional e o maior peso dos fatores naturais; segundo, a escala municipal é muito restrita para o planejamento e organização de esforços visando à promoção do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a escala estadual é muito ampla; terceiro, nas últimas décadas têm se acentuado o movimento de descentralização das políticas públicas, com a atribuição de competências e atribuições aos espaços locais; e a quarto, o território é a unidade que pode dimensionar os laços de proximidade entre pessoas, grupos sociais e instituições mobilizadas e convertidas com iniciativas integradas.

Nesta abordagem usada para o planejamento, a implementação e a gestão das políticas públicas, o território é definido como,

um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, 2016).

Conforme Velloso (2013), a abordagem territorial tem bases da localização na configuração dos lugares, a partir dos sujeitos sociais e das bases institucionais das relações, das representações e dos processos. Esta modificação refere-se a uma *nova institucionalidade* para o desenvolvimento no rural brasileiro. Sendo que, esse contexto pode ser analisado em uma perspectiva institucionalista na construção de normas, regras formais e não formais na operacionalidade das políticas e dos programas governamentais de desenvolvimento no rural.

Vale ressaltar que para a construção de uma nova institucionalidade das políticas para o desenvolvimento rural para a superação da *velha* institucionalidade, que carregam características centralizadoras e autoritárias do Estado brasileiro, é preciso garantir noções de governança e de concertação social para possibilitar a participação nas ações de intervenção governamental. Assim, o que se chama de *nova institucionalidade* é a possibilidade de criar e recriar lugares de exercícios de participação e de democracia, capazes de dinamizar espaços decisórios em que a história do processo político brasileiro foi marcada pela centralização e hierarquia intensificada pelos modelos de desenvolvimento colonial (VELLOSO, 2013).

Na concepção rural tem-se a negação de direitos, vivenciadas historicamente na realidade dos povos do campo. São frutos de uma herança que tem o Estado brasileiro como indutor e colonizado por uma elite agrária. Entretanto, sabe-se que a construção do território é marcada pelas relações de poder que se modificam na sua historicidade e nas relações sociais em que diversos sujeitos constroem a sua territorialidade dentro do mesmo espaço (RAFFESTIN, 1993). Assim, o poder é compreendido como uma construção social em multidimensões de concepção simbólica (HAESBAERT, 2006).

Para Fernandes (2009), o território é um espaço de vida para além de sua dimensão política. O território é multidimensional, o que explicita o seu sentido político e as relações de poder necessárias para configurá-lo. Qualquer que seja a sua forma e conteúdo, o território é uma construção política determinada por relações de poder. O território é espaço geográfico,

mas nem todo espaço geográfico é território. Lembrando que território é um tipo de espaço geográfico, há outros tipos como lugar e região. Também é importante lembrar que território não é apenas espaço geográfico, também pode ser espaço político. Os espaços políticos diferem dos espaços geográficos em forma e conteúdo. Os espaços políticos, necessariamente, não possuem área, mas somente dimensões. Podem ser formados por pensamentos, ideias ou ideologias (FERNANDES, 2006, p.4).

Ainda para o autor, existem territórios materiais e imateriais: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social, a partir das relações por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Ambos os territórios são indissociáveis, porque um não existe sem o outro, e estão vinculados pela intencionalidade. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Assim, os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais (FERNANDES, 2009).

As políticas para o desenvolvimento rural, na compreensão de Favareto (2010, p.312), “apesar da forte espacialidade que marca o rural, as regras do jogo continuam fortemente orientadas pelo viés setorial, na formulação das políticas e na mobilização dos atores”. Assim, pode-se considerar que a abordagem de desenvolvimento territorial no rural não é decorrência da ação verticalizada do poder público, mas sim da criação de possibilidades e condições para que os sujeitos locais se mobilizem em torno de uma visão de futuro, de suas potencialidades e limi-

tes e dos meios para um exercício de participação voltado para as lutas coletivas.

Portanto, o desenvolvimento territorial não é sinônimo de crescimento econômico. É preciso entender que envolve múltiplas dimensões como educacional, socioambiental, política e econômica, cada qual contribuindo de uma determinada maneira para o futuro de um território, e que as disputas de projetos estão localizadas no mesmo espaço, com territorialização e reterritorialização de resistências e de lutas pelos povos do campo.

Entre essas disputas de projetos para o campo se tem a Educação. Muitos autores afirmam que a educação no meio rural tem predomínio de marcos legais da ditadura militar no Brasil da década de 1960, com o propósito de arrefecer as lutas sociais do campo, voltadas para os interesses da elite agrária de escolarizar a população rural no trabalho manual. Esta educação denominada de educação rural tem a concepção de escolarizar a população rural para garantir mão de obra nas grandes propriedades da elite agrária, sem uma formação voltada para a concepção de sociedade agrária e de luta de classe de transformação histórica.

A partir da década de 1990, com as lutas das organizações e movimentos sociais do campo para contrapor este modelo de educação alienante, constrói-se a educação do campo a partir de uma matriz de vínculo entre conhecimentos e valores, que busca superar a visão setorializada e hierarquizada do modelo de sociedade capitalista (CALDART, 2002).

Educação do Campo e desenvolvimento Territorial

A educação do campo⁶² é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento territorial rural. Nesse contexto, o debate acerca das políticas públicas

62 - O conceito de educação do campo começou a ser sistematizado em julho de 1997, durante a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O "Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro", esse evento pode ser considerado o nascimento do movimento Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, no processo de construção de novas abordagens a partir de pesquisas e estudos começaram a utilizar o conceito de Educação do Campo. Esse processo iniciou com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Com a realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, já estamos vivenciando uma nova fase na construção do paradigma da Educação do Campo.

de desenvolvimento rural é um tema de importância no cenário atual da sociedade brasileira, e é considerado objeto de estudo para os movimentos sociais de luta pelos direitos dos povos do campo.

A educação do campo é um desdobramento das lutas por reforma agrária. Os protagonistas do processo de criação da educação do campo são os movimentos sociais do campo, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (CALDART, 2009). Assim, a luta pela terra também se tornou a luta por uma Educação do Campo com respeito à identidade, aos direitos e ao papel na sociedade dos povos do campo, em que

a luta pela terra faz com que a sociedade seja literalmente reinventada, recriando o rural e resgatando "dimensões esquecidas". Nela o campo ressurgiu como um espaço emancipatório, como território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros (MARSCHNER, 2011, p. 42).

Portanto, a educação do campo surge a partir dos grupos que se movimentam e se articulam por essas transformações, exigindo outra forma de produzir conhecimentos *a partir do, no e sobre o* espaço rural, pensada para e com os sujeitos do campo (CALDART, 2008). Entende-se o campo "mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana", que incorpora a diversidade de sujeitos que vivem no mundo rural (ARROYO, CALDART, CASTAGNA, 2004, p. 176).

Essa modalidade de educação é uma diversidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que acrescentaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e da função da escola. Nesse sentido, a educação do campo implica garantir o acesso aos povos do campo ao conhecimento historicamente acumulado e também o reconhecimento do contexto do campo e compromisso com os sujeitos na luta pela transformação social.

Conforme Santos, Paludo e Oliveira (2010), a educação do campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista com vistas a garantir uma forma-

ção humana integral e emancipatória dos sujeitos, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social.

De acordo com Caldart (2012), a educação do campo visa incidir sobre a política da educação, a partir dos interesses sociais dos povos do campo, considerando suas organizações políticas, enquanto projeto contra hegemônico. É fundamental uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude, e que compreenda os povos do campo como protagonistas de políticas e não apenas como receptores e ou usuários das ações no território rural.

Para Fernandes (2008), pode-se compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. No entanto, a educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas e técnicas essenciais para o desenvolvimento.

É importante pensar o desenvolvimento territorial como uma totalidade, em que se desenvolvem todas as dimensões: política, social, cultural, ambiental e econômica como um conjunto indissociável (FERNANDES, 2006). Ainda segundo o autor, ao compreender o rural como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento.

Para Fernandes e Molina (2004), a educação do campo tem se constituído como uma estratégia de transformação no campo brasileiro porque o resgata não somente como espaço de produção agrícola, mas como um território de relações sociais, culturais e de relação com a natureza, um território de vida. Portanto, a educação ocupa um lugar central na mobilização dos movimentos sociais do campo que objetiva o direito à terra, à riqueza, ao conhecimento e à cultura. Pode-se afirmar que a educação do campo é mais que um projeto de educação, é também um projeto de sociedade. Nesse sentido, busca-se desenvolver uma proposta de educação de qualidade para os povos do campo num contexto de desenvolvimento territorial.

A implantação da política de educação do campo, a reformulação do projeto político-pedagógico das escolas do campo, o reconhecimento das práticas da educação em espaço não formal e a garantia à educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino são consideradas estratégicas para a construção de um campo com gente e de um modelo de desenvolvimento que valorizem e empoderem os modos de vida dos povos do campo.

Os movimentos sociais do campo resistem ao projeto de “desenvolvimento rural” como modelo tecnicista e de relações sociais de subordinação do trabalho frente ao capital. Em seu lugar, os movimentos trabalham na perspectiva de construção de um desenvolvimento territorial no contexto de “projeto popular de desenvolvimento do campo”, compreendendo, com isso, que a economia e a tecnologia devem estar a serviço das necessidades humanas, e não do capital (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Caldart (2004, p. 107), a escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola, não se põe em marcha. Por isso, o debate sobre a educação do campo é intrínseco ao debate sobre a reforma agrária. Não há como implementar um projeto de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem a universalização da escola para todos os que vivem no meio rural. A educação sozinha não transforma a realidade, mas pode contribuir para formar sujeitos que atuem na defesa da sua transformação.

Enfim, pensar a educação do campo a partir dos sujeitos do campo exige desconstruir o paradigma hegemônico de desenvolvimento, bem como a educação imposta aos povos do campo. A educação do campo no sentido proposto pelos movimentos sociais é aquela que valoriza os povos do campo, enquanto sujeito histórico na produção de um projeto coletivo.

Nesse contexto, a educação do campo se materializa em dois espaços de educação interligados: o formal, a partir das estruturas escolares, e o não formal, com entendimento que os conhecimentos e os saberes são construídos na relação da vida dos povos do campo. Gohn (2006, p. 29) afirma que a “educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”.

Sendo assim, é importante expressar a existência de experiências construídas e em construção nos espaços não formais da educação do campo, que traduzem os modos de vida dos povos do campo na lida com a organização do trabalho e da sua vida. Entre estas experiências, destacam-se as práticas comunitárias de cooperação, materializadas em relações de reciprocidade, sejam em mutirão, trocas de alimentos, sementes e/ou trabalhos, uso coletivo de infraestrutura, produção e comercialização, entre outras. São ações que demonstram que a cooperação permite a realização do viver coletivo e dentro dos princípios solidários, que se denomina desde a década de 1980 como economia solidária.

Economia Solidária e Educação do Campo no Território

A história da economia solidária teve dinâmicas interligadas na luta da classe trabalhadora: a sobrevivência imediata, a garantia de trabalho e a defesa da própria dignidade; e a busca de uma nova convivência humana, assentada nos ideais democráticos da igualdade, da participação comunitária e da liberdade (VELLOSO, 2016). As literaturas apresentam a sua origem no século 19, na experiência europeia durante a Revolução Industrial em respostas dos trabalhadores às consequências da situação precária e desumana a que foram submetidos neste período.

Especificamente na realidade brasileira, a economia solidária tem como referência as comunidades originárias e tradicionais do campo, desde o Brasil colônia, a partir do modo de vida comunitário e coletivo. São referências importantes que sugeriram especialmente dos modos de vida dos povos do campo, que tiveram o movimento de ampliação para a cidade, com o exercício de princípios de participação comunitária, solidariedade e cooperação.

A nomenclatura de economia solidária inicia em 1980, mas ganha força e visibilidade a partir da década de 1990, em um momento de profunda transformação do mundo do trabalho e suas novas configurações, representada por crises que acentuaram o desemprego e a precarização das relações de trabalho.

A economia solidária surge das experiências práticas da classe trabalhadora e pode ser entendida como um movimento de diversidade econômica e social, que embora se desenvolva sob o modelo de produção capitalista, traduz-se como modos de vida das relações de produção, compra, venda, poupança, troca e de socialização e construção de saberes, com base na solidariedade, na autogestão, na cooperação, na reciprocidade e na valorização da diversidade.

São princípios exercitados nas experiências da educação do campo em espaço não formal, que apesar de vivenciarem todas as contradições porque estão no contexto do modo de produção capitalista, ocupam seus territórios com modos de vida não capitalista e demonstram através da história a resiliência, resistência e luta pela sua existência e de luta por garantia de direitos e de combate à violência em suas diversas dimensões.

Assim, a economia solidária no contexto da educação do campo traz o trabalho como princípio educativo. Nesse contexto, Picanço e Tiriba (2004) afirmam

que a organização da classe trabalhadora no modo de vida coletivo e comunitário traduz o processo dialético de pensar, fazer, criar e recriar de maneira pelas quais lutam pela sua existência e pela tomada de consciência de classe para a luta de transformação das condições de subordinação impostas pelo modo de produção capitalista.

Portanto, entende-se aqui que a disputa pelo desenvolvimento no contexto territorial dos povos do campo se dá pelo princípio da reciprocidade e da centralidade nas pessoas e na vida na sua plenitude, com respeito aos modos de vida na sua pluralidade e diversidade. Sendo assim, considera-se estratégico o espaço não formal da educação, tendo o trabalho como princípio educativo através da *práxis*, na integração da teoria e prática e do trabalho e educação.

Freire (1995) afirma que a *práxis* possibilita a transformação da realidade a partir da emancipação humana. Portanto, a economia solidária possibilita esta relação na centralidade da ação humanizadora e emancipatória, em contraposição à subordinação do trabalho frente ao capital na construção de territorialidade composta de relações de proximidade entre os sujeitos, formando um coletivo.

A prática do cooperar em um coletivo fomenta o desejo de bem-estar comunitário. Frantz (2001, p. 246) diz que é um processo social na interação humana, que se busca superar coletivamente os desafios, através de realização de objetivos comuns. Assim, a organização de empreendimento de economia solidária busca a emancipação dos sujeitos envolvidos, "como objetivo final da atividade econômica, através da autogestão, da propriedade coletiva e do respeito ao meio ambiente" (FRANÇA et al, 2008, p. 25).

A economia solidária representa um modo de vida não capitalista, para isso propõe estratégias de organização da classe trabalhadora, especialmente dos povos do campo, para construção de processos de luta. A Economia Solidária traz outra relação para o trabalho, os meios de produção e as relações sociais, ou seja, é um modo de vida que leva a um modo de organização social inerente à realidade dos povos do campo.

Nesse contexto, entende-se que o processo de organização social destes sujeitos segue princípios da prática pedagógica na construção coletiva da educação no espaço não formal. Essa construção tem como base um projeto de transformação da sociedade, a partir da realidade dos povos do campo, vivenciadas com aprendizados de organização coletiva e solidária.

Portanto, pode-se identificar que a economia solidária coloca o ser humano como sujeito e finalidade da atividade econômica, em vez da acumulação privada de riqueza em geral e de capital em particular. Sua centralidade está na participação e na coletividade, em que é realizada na prática dos modos de vida dos povos do campo, enquanto territórios educativos.

Compreende-se que os territórios educativos representam vivências e construções sociais vinculadas à promoção do desenvolvimento territorial, através das relações de reciprocidade e de cooperação, a partir de estabelecimento de redes que estimulem a cooperação e criem ambientes de ações essenciais de rupturas de relação de dominação e de dependência. O território educativo surge como uma proposta contra hegemônica de territorialização dos povos do campo de construção de práticas coletivas da economia solidária.

São processos educativos construídos nos modos de vida no contexto do paradigma da questão agrária, em que o campo é um território educativo como espaço de vida, e não como espaço de produção de mercadoria. É um espaço de construção de identidade de luta de resiliência e de resistência dos povos do campo no contexto do movimento da economia solidária.

É o que Bogo (2008, p. 141) defende quando trata da participação consciente como essência da democracia, em que "o processo organizativo é que forma a classe e a partir disso é que entram em cena os demais elementos de sua qualificação". Portanto, é a participação consciente voltada para o exercício da cidadania que permite a expansão de maior integração dos sujeitos que historicamente foram excluídos, especialmente os povos do campo.

Experiências na Educação do Campo

Este tópico tem como objetivo apresentar experiências construídas na educação do campo na relação com o enfoque territorial e com a economia solidária, ambos em espaços não formais da educação. São experiências que traduzem aprendizados voltados para a organização dos povos do campo, na sua diversidade de modos de vida, de resistência e de luta como estratégias de promoção do desenvolvimento territorial.

São estratégias que consideram o trabalho como princípio educativo em sua característica de coletividade e de solidariedade. São aprendizados que apre-

sentam o trabalho em formas distintas que trazem a participação consciente como forma de emancipação dos processos de alienação, com respeito à autonomia e à diversidade cultural.

A primeira experiência traduz a centralidade por um campo com gente, sustentável e solidário, com respeito à vida e à diversidade dos povos. É nesta narrativa que a CONTAG tem construído a sua história e foi pensando nos povos do campo, das florestas e das águas que coletivamente construiu o seu Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário e faz a luta por políticas públicas para o campo. Esse projeto busca superar a oposição entre campo e cidade, pois entende que ambos compõem uma dinâmica social que configura o perfil socioeconômico e político do país.

Formação sindical: o PADRSS

A CONTAG, ao longo da sua história, reafirma a importância do campo para a sociedade, e propõe um Projeto de sociedade Alternativo, que valoriza a sustentabilidade e a solidariedade, sendo a formação política sindical um de seus pilares e sua estratégia para a consolidação das ações de desenvolvimento do campo.

O Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – PADRSS é fundamentado sob dois pilares: a reforma agrária e o fortalecimento da agricultura familiar. Para tanto, esse projeto questiona a noção de desenvolvimento que considera apenas o crescimento econômico, sem levar em consideração as outras dimensões da vida.

Em 2006, a CONTAG constrói a Escola Nacional de Formação Sindical – ENFOC, que se organiza em um itinerário formativo que compreende curso nacional, regionais, estaduais e a multiplicação criativa. A ENFOC em sua estratégia formativa evidenciou o PADRSS, que questiona o atual modelo de desenvolvimento e identifica a insustentabilidade de um projeto (capitalista) que explora as pessoas e o meio ambiente, além de estimular a competição e o consumismo, produzindo e distribuindo bens materiais de forma desigual.

Para o PADRSS, para tratar da produção precisa considerar a reprodução da vida. Portanto, a sua sustentabilidade propõe a articulação harmoniosa entre o econômico, cultural, social, político e ambiental, com o cuidado com a

biodiversidade, o patrimônio genético, as tradições, as relações familiares e sociais, culturas e saberes dos povos do campo e por isso está entrelaçada com a solidariedade.

A proposta de solidariedade do PADRSS rompe com os paradigmas do capitalismo, com a competitividade e com as relações autoritárias. São práticas baseadas no respeito às individualidades e às diferenças, e o fortalecimento da cooperação entre as pessoas e povos, numa perspectiva de construir/ fortalecer modos de vida e formas de bem viver coletivo.

Esse modo de interagir deve se iniciar no ciclo familiar, na comunidade e nos diversos espaços da vida social. A sustentabilidade e solidariedade também dizem respeito ao modo de produção e às relações implícitas nesse processo que se confronta com os temas articulados entre a soberania alimentar e a reforma agrária.

No entanto, a estrutura fundiária brasileira permeada pelo avanço do capitalismo carrega profundas desigualdades tornando a questão agrária um grande desafio ao desenvolvimento do campo, o que torna a luta pela Reforma Agrária o eixo central de um projeto de sociedade alternativa ao capitalismo.

Nessa trajetória, uma diversidade de concepções políticas e teóricas foram responsáveis pela construção histórica da formação sindical do MSTTR, no qual se destaca a concepção tecnicista oriunda das ações desenvolvidas pelo Ministério do Trabalho, Educação popular na abordagem freireana, a teologia da libertação e o marxismo na abordagem Gramsciana.

Hoje, a proposta formativa desenvolvida pelo MSTTR, principalmente por meio da ENFOC, tem como objetivo transformar realidades e emancipar sujeitos, tendo como concepção orientadora dimensões do marxismo, sobretudo nos pensamentos de Gramsci, e da educação popular na visão freireana.

Para a Política Nacional de Formação, as concepções freireana e marxista se articulam em diferentes dimensões. O marxismo busca entender a sociedade, trazendo o debate ideológico sobre a luta de classes e o capitalismo, e a pedagogia freireana se referencia nos princípios pedagógico-metodológicos. A criação da ENFOC evidenciou sobremaneira a concepção da educação popular na formação sindical.

Existem diferentes formas para se compreender a Educação Popular. Podem-se apresentar quatro diferentes sentidos da educação popular; como saber

da comunidade e conhecimento popular; como ensino público; como educação das classes populares; e como educação da sociedade igualitária (BRANDÃO, 1986).

Para Ribeiro (2010), não há acordo quanto à delimitação do conceito de educação popular, tal a multiplicidade de práticas às quais é aplicada, e um dos aspectos definidores é a educação que não é aplicada às classes que detêm o poder econômico e político, ou seja, o seu caráter de classe a distingue de um conceito abstrato de educação.

Mesmo se tratando de uma concepção que também está presente em universidades, programas de alfabetização, ou outros espaços do poder público como já aconteceu na história da educação popular, os sujeitos aos quais ela é destinada compõem a classe trabalhadora, pois “antes de se inserir em espaços institucionais, consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil” (BRASIL, 2014, p.7). Essa é uma forte característica na educação popular.

Aqui a educação popular assume o conceito de educação criado pelas classes populares, para enfrentar as contradições do capitalismo. E tais experiências carregam como base epistemológica algumas categorias que são: partir da realidade concreta, a dialogicidade, a amorosidade, a conscientização, a transformação da realidade e do mundo, a construção do conhecimento e pesquisa participante, e a sistematização de experiência e do conhecimento.

Tais categorias dialogam com os princípios e concepções da Política Nacional de Formação – PNF. A concepção política da formação almeja uma formação permanente e continuada, onde seu eixo estruturante evidencia a contraposição ao projeto hegemônico de sociedade, esta deve ser,

[...] uma formação para a ação transformadora de realidades requer ultrapassar os espaços de reflexão teórica e identificar e estimular a construção de alternativas aos problemas do cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e contribuir para que as pessoas tenham capacidade de transformar sua prática política, para qualificar e fazer avançar a organização e a luta no movimento sindical (PNF, p.31).

Quanto ao referencial pedagógico e metodológico sistematizado no PPP, especifica um conjunto de práticas e princípios que está fundamentado principalmente na educação popular e seus referenciais, e tem como pressuposição o pro-

cesso de emancipação do ser humano que se desenvolve através de metodologia de construção coletiva do conhecimento.

Seus princípios político-pedagógicos e metodológicos são: a compreensão do ser humano em sua totalidade; a permanente abertura aos vários saberes; a reconstrução da mística da mudança social; permanente articulação entre prática e teoria; a interdisciplinaridade na abordagem dos conhecimentos; formação pluralista, classista e criativa; postura avaliativa e crítica permanente da ação e da prática formativa; a construção coletiva do conhecimento; a vivência de relações horizontais entre educador (a) e educandos (as); fortalecimento das identidades: respeito às diversidades de raça/etnia, geração, gênero e região; a memória enquanto um potencial crítico-transformador na formação.

Compreende-se que essa formação que combate as vicissitudes capitalistas deve formar os intelectuais orgânicos do MSTTR, que atuaram em suas bases. Esses intelectuais no movimento estão sendo chamados de educadores populares e formam uma rede, conectados por uma política de formação e pelas práticas educativas da ENFOC.

O Semear de uma Construção Coletiva

O desenvolvimento territorial perpassa pelo desenvolvimento das comunidades rurais, assim, a pesquisa intitulada "O Semear de uma Construção Coletiva: a Trajetória da Formação da Cooperativa Feminina da Agricultura Familiar e Economia Solidária de Valença - BA (COOMAFES)" teve como objetivo sistematizar o processo de formação da COOMAFES entre o período de 2013 a 2018. A COOMAFES é uma culminância do desejo de fortalecer o trabalho cooperado e a comercialização dos produtos da agricultura familiar, a partir da organização das mulheres rurais.

A COOMAFES, até final de 2018, era composta por mulheres de 15 comunidades rurais do município de Valença, sendo: Baixão da Várzea, Lagoa da Várzea, Jequiriçá, Saruê, Una Mirim, Formiga - Tabuleiro do Rio do Braço, Derradeira, Orobó - Camisão, Orobó - Dois Riachos, Orobó - Tarimba, Entroncamento de Valença - Km 2, Gervásio - BR 101, Aldeia de São Fidélis, Gereba e Riachão da Serra.

A COOMAFES é a primeira organização social formada só por mulheres rurais dentro do Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia. Assim, a COOMA-

FES apresenta elementos dentro de um contexto de resistência e de superação coletiva, no território educativo construído coletivamente por essas mulheres rurais.

A pesquisa sistematizou a história da cooperativa, ao mesmo tempo em que trouxe a importância da formação para o desenvolvimento da economia solidária como mecanismo de empoderamento e acesso a direitos pelas mulheres rurais. Essa formação proporcionou a visibilidade sobre a particularidade do trabalho da mulher rural no processo de formação da educação para cooperação, contribuindo para o desenvolvimento territorial.

Nesse sentido, o planejamento do caminho metodológico possibilitou o alcance dos objetivos traçados, bem como garantiu o espaço de participação das mulheres rurais de maneira coletiva e ativa. A metodologia foi de natureza qualitativa, a partir da pesquisa-ação como estratégia por comportar a aproximação do pesquisador com os sujeitos e a possibilidade de sugestão para as questões inerentes ao campo.

Esse caminho metodológico ofereceu os instrumentos necessários, além de compreender a dinâmica existente no campo de pesquisa, para realização dos objetivos. Os nomes das cooperadas não foram revelados como forma de preservar suas identidades. Para tanto, foram substituídos por nomes de flores do campo, enquanto adjetivos comuns de beleza e resistência da mulher rural.

A constituição da cooperativa se deu a partir dos desejos de valorização da mulher rural e também do acesso à política pública, em especial ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)⁶³. Essa política contribuiu para a geração de renda, para a melhoria da produção e também para a aproximação de grupos de mulheres rurais, a partir dos encontros para alinhamento das entregas e os eventos de início/encerramento anual do PAA municipal.

Flor de Girassol relatou como as mulheres rurais conheceram-se a partir do acesso à política pública do PAA, e aproximaram-se por meio da comercialização e das formações realizadas.

Isso nasceu de um grupo pequeno lá de 2013 e se fortaleceu em 2014 quando a gente se juntou um grupo de mulhe-

63 - O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) foi constituído no artigo 19 da Lei nº 10.696, 2 de julho de 2003 com os objetivos de promover a agricultura familiar no contexto de garantia da segurança alimentar e nutricional das populações em estado de vulnerabilidade, com acesso à alimentação a partir de diversas modalidades; e geração de renda no contexto da promoção do desenvolvimento local e territorial.

res e ganhou um edital do MDS, que era dos voluntários da Copa que a gente fez uma quantidade grande de biscoito de goma que a gente ganhou o edital e a gente forneceu para o Governo Federal. Daí ficou mais forte a questão da discussão de que a gente era capaz de alcançar os objetivos. Daí a gente começou a socializar com outras mulheres de outras comunidades. Porque a cooperativa ela não é de uma comunidade, ela é do município de Valença [...] (FLOR DE GIRASSOL, 2018).

A COOMAFES está situada no município de Valença, pertencente ao Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia. Segundo Sousa, "a região de Valença - BA é formada por minifúndios, com produção agrícola muito específica como cravo, cacau, dendê, pimenta do reino, piaçava, entre outros" (SOUSA, 2015, p. 52). Assim, observa-se que 89,9% dos estabelecimentos rurais são minifúndios, o que retrata a realidade do desafio agrário vivenciado por este município.

O Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964) classificou os imóveis rurais em quatro categorias: minifúndios, latifúndios por exploração, latifúndio por extensão e empresas. A agricultura familiar brasileira tem sido desenvolvida nos minifúndios, sendo esses compreendidos como "propriedades com área inferior a um módulo rural e, portanto, incapazes, por definição, de prover a subsistência do produtor e de sua família" (MEDEIROS, 2012, p. 448). É, portanto, uma experiência vivenciada por mulheres rurais que têm desafios estruturais no contexto agrário.

A constituição de um empreendimento de mulheres rurais com base na economia solidária torna-se uma referência de enfrentamento e resistência na luta por equidade de acesso a direito e construção de políticas que venham a atender as demandas do campo. Uma coletividade que precisa construir identidade de luta para que possa superar os tantos desafios historicamente. Portanto, a COOMAFES nasce dentro de um território geográfico e de relações de poder ditadas pelo sistema capitalista, tendo desse modo, que superar os entraves dessa conjuntura por meio de uma organização coletiva.

França *et al* (2008, p. 22) explicam que o primeiro passo para a formação de grupo é reconhecer a "situação concreta de sobrevivência e dos reais interesses destes grupos", para posteriormente construir com os sujeitos a melhor forma de apoiá-los. O processo de formação para a economia solidária e para a cooperação nasce dentro deste contexto, no qual a comercialização era o foco,

contudo, outras reflexões e desejos sugeriram promovidos pelas formações que as agricultoras tiveram ao longo dos anos.

As atividades formativas que aconteceram com as mulheres contribuíram e ao mesmo tempo fizeram parte do processo de fortalecimento da economia solidária e a melhoria das práticas no trabalho das mulheres rurais. Compreende-se que a participação/envolvimento nas formações teve como um dos resultados a ampliação da visão de mundo, de sonhos, de perspectivas de vida. Aponta-se a contribuição das formações para o processo de empoderamento, para geração de renda, para melhoria no modo de realizar o trabalho e consequentemente no alimento produzido.

Kraychete (2007, p. 36) afirma que "as atividades de formação, descoladas da organização e dos processos de trabalho concretos peculiares a cada empreendimento, constituem-se numa abstração". Como destaca o autor, é preciso planejar e realizar formações em consonância com os saberes do coletivo e proporcionando novas reflexões e aprendizados. Assim, muito dos resultados da pesquisa foram gerados a partir das ações formativas.

A pesquisa proporcionou resultados para as mulheres rurais e para a pesquisadora decorrentes da própria dinâmica que a metodologia da pesquisa-ação possibilita de aproximação entre os sujeitos e o pesquisador. Aponta-se, a partir da realização de atividades como oficinas, visitas e vivência, que proporcionaram aproximação de um grupo produtivo com o outro, a troca de saberes culturais e técnicos sobre a produção, o fortalecimento do vínculo entre as agricultoras e a COOMAFES.

Tem-se também a continuidade do vínculo com a cooperativa, formalização de novas parcerias, o fortalecimento das parcerias existentes, a dinamização das ações da Cooperativa com a submissão a editais, a realização de eventos, a criação de redes sociais, além do relatório e registros fotográficos. Bem como os resultados acadêmicos, com a construção da história da cooperativa trazendo as falas dos próprios sujeitos; estreitamento da parceria entre comunidade e universidade com projetos de pesquisa, apresentação em espaços acadêmicos sobre o trabalho das mulheres rurais da COOMAFES, aproximação do conhecimento científico com os saberes populares, desmistificando a superposição de um em relação ao outro.

Portanto, os resultados apresentados demonstram a importância das formações e das políticas públicas como instrumentos no fortalecimento do trabalho cooperado e no desenvolvimento comunitário e territorial a partir dos princípios da economia solidária. Dessa maneira, a consolidação de um empreendimento da economia solidária impacta e contribui no crescimento do território ao qual pertence.

Considerações finais

Este trabalho apresentou a abordagem territorial do desenvolvimento que buscou entrelaçar a educação do campo e a economia solidária, a partir das práticas vivenciadas pelos povos do campo na sua organização social de estratégias de resistências e de lutas. Esse mosaico construído foi possível através da discussão do desenvolvimento territorial como estratégias de organização social dos povos do campo, em que foram apresentadas duas experiências de formação em espaço não formal da educação do campo no contexto do movimento sindical rural e do movimento da economia solidária.

A revisitação dos trabalhos de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Educação do Campo as "Técnicas sobre Educação do Campo, Economia Solidária e Turismo Comunitário como Territórios Educativos na Pós-Graduação *Lato sensu*" e o "Relatório Técnico do processo de elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PTDRSS: a dimensão da Educação do Campo do Território do Vale do Jiquiriçá – Bahia" contribuíram para a discussão do desenvolvimento territorial, da educação do campo e da economia solidária. O primeiro trabalho apresenta ainda a categoria do Turismo Comunitário com a proposta de construção de um curso de especialização, no contexto do espaço formal da educação, no ensino superior, cuja discussão fica destacada para outro trabalho. O segundo trabalho discute a dimensão da educação do campo no contexto da elaboração do PTDRSS no Vale do Jiquiriçá, com a problematização da realidade territorial frente aos desafios da questão agrária nesse território, e que pode ser indicado para outro momento de discussão sobre esta trajetória de aprendizados e de superação de desafios no contexto da participação consciente.

Portanto, estes trabalhos contribuíram para compor na convergência de categorias analíticas fundamentais para compreensão de experiências práticas no exercício da resistência e das lutas dos povos do campo frente aos desafios históricos, constituindo os territórios educativos. Esses desafios abordam a trajetória do desenvolvimento rural no Brasil com caracterização de hierarquias e de centralização que expropriaram as terras, mas também as condições de dignidade dos povos do campo. São características exógenas voltadas para o movimento do capitalismo agrário, que busca integrar os povos do campo ao mercado capitalista.

Portanto, o (re) surgimento de movimentos sociais do campo após a democratização brasileira, como o MST e a CONTAG, movimentos que lutam pela transformação das desigualdades a que os povos do campo foram condicionados para manutenção de uma ordem de exclusão. Assim, há compreensão da disputa de projetos dentro de um mesmo território, em que as territorialidades são diversas, especialmente dos povos do campo representados pelos sujeitos de modo de vida familiar.

Entre essas disputas, está a dimensão da educação que se materializa entre a educação rural e a educação do campo. A educação rural como projeto de manutenção dos privilégios de uma elite agrária, que operacionaliza a escolarização e qualificação de mão de obra dos povos do campo para suas estruturas privadas e dominação da terra e do poder do Estado.

Assim, apresenta-se a educação do campo como uma proposta construída nos movimentos sociais do campo por e para os diferentes sujeitos, práticas sociais, territórios e culturas forjadas na luta pela reforma agrária e na transformação da realidade dos povos do campo. A educação do campo se dá nos espaços formais e não formais.

Nos espaços formais se presencia atualmente um desmonte da educação pública brasileira, e também da educação do campo, através da extinção de vários programas, da redução e congelamento de investimentos nas políticas públicas educacionais. Diante disso, faz-se necessário construir estratégias com a classe trabalhadora, especialmente dos povos do campo, para manter o foco na luta pelo direito à educação e demais direitos sociais.

Nos espaços não formais da educação, este trabalho apresenta duas experiências construídas (em construção) das organizações dos povos do campo,

“Estudo sobre o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais: uma articulação entre a formação sindical e o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PADRSS na Bahia” e “O semear de uma construção coletiva: a trajetória da formação da Cooperativa Feminina da Agricultura Familiar e Economia Solidária de Valença-BA (COOMAFES)”, que representam o movimento sindical rural e do movimento de economia solidária.

São experiências que se constituem em territórios educativos que trazem referenciais de protagonismo dos povos do campo, em que o território é como espaço de vida, de produção e de conhecimentos no contexto das relações sociais, culturais, políticas e ambientais. No movimento sindical como importante ferramenta de formação para a luta da classe trabalhadora focada nos povos do campo, e no movimento de economia solidária que desde a sua origem foi baseada em princípios dos povos originários e tradicionais do campo.

Assume-se o desafio de convergir trajetórias de resistências e de lutas que foram construídas no *chão* dos movimentos sociais e que adentram a universidade para sua sistematização, seja de ordem teórica ou de ordem empírica, que traduzem a *práxis* da educação do campo construída nas bases de concepções de emancipação, como a própria economia solidária, com lutas em defesa de um projeto de desenvolvimento centrado nas pessoas e na vida.

Referências

ARROYO, M. G. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAHIA, Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). **Territórios de Identidade**. Salvador: SEPLAN, 2016. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em: ago 2016.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: jan 2015.

BOGO, A. **Identidade e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Por uma educação do campo** - Educação do campo: políticas públicas e identidade. Brasília: DF, 2002. Coleção por uma educação do campo, nº4.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção - Cidadania - Pesquisa. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**: Campo - Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção por uma Educação do Campo nº 7.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 11 de agosto de 2016.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: ALENTEJANO, P. et al. (Orgs.). Dicionário da educação do campo. Brasília, DF: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

FAVARETO, A. A abordagem territorial e as instituições do desenvolvimento rural. *In*: NEVES, D. P. (org.). **Políticas públicas**: reflexões em transversalidade. Rio de Janeiro: Rede de Estudos Rurais, Dossiê n. 02, 2010. p.19-39.

FERNANDES, B. M; MOLINA, Mônica. O Campo da Educação do Campo. *In*: JESUS, MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo, Vol. 5. Brasília, DF, 2004. p. 32 – 53.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (orgs). **Campe sinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-301.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e Territorialidades**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, B. M. Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M.; MARTINS, M.; MARTINS, A. (Orgs.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERNANDES, B. M. Bernardo Mançano. **Os usos da terra no Brasil**: debate sobre políticas fundiárias. São Paulo: Cultura Acadêmica; Unesco, 2014. (Vozes do Campo).

FRANÇA, B. H; BARBOSA, E; CASTRO, R; SANTOS, R. **Guia de Economia Solidária ou porque não organizar cooperativas para populações carentes**. Niterói: EdUFF, 2008.

FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, Porto Alegre, 2001, n.6, p.242-264.

FREIRE, P. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan/mar. 2006.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: fim dos territórios à multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

KRAYCHETE, G. Economia popular solidária: sustentabilidade e transformação social. In: KRAYCHETE, G; AGUIAR, K. (orgs.). **Economia dos Setores Populares**: Sustentabilidade e Estratégias de Formação. Rio de Janeiro: CAPINA, 2007. p. 32-60.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações**, Campo Grande, vol.12, n.1, pp. 41-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>>. Acesso em: abr 2016.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. / . Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PICANÇO, I.; TIRIBA, L. (Orgs.). Introdução. In: **Trabalho e educação**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Maria Cecília França (trad.). São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, M. Movimento **camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, C. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. **Concepção de Educação do Campo**, p. 13-70. In TAFFAREL Celi N. Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L.; ESCOBAR, Micheli Ortega, (Orgs), Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo/ Universidade Federal da Bahia, EDITORA, Salvador, 2010.

SILVA, M. do S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Brasília: CONTAG, 2004. Disponível em: <<https://www.contag.org.br/imagens/f299>>. Acesso em: jan 2014.

SOUSA, J. A. P. de. **Memórias do Centro Missionário de Evangelização e Educação Popular – CEMEP da Paróquia do Sagrado Coração de Jesus do município de Valença – BA nos seus dez anos de evangelização e educação popular**. São Leopoldo: Faculdades Estadual, 2015. (Programa de Pós-Graduação em Teologia).

VELLOSO, T. R. **Uma nova institucionalidade do desenvolvimento rural**: a trajetória dos territórios rurais no estado da Bahia. Tese de doutorado. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: SE, 2013.

VELLOSO, T. R. A trajetória do movimento cooperativista: da vertente de controle estatal para instrumento de promoção de desenvolvimento territorial. In: CRUZ, Danilo Uzêda da. (org). **O mundo rural na Bahia**: democracia, território e ruralidades. Feira de Santana, Z Arte Editora, 2016, p. 363-390.

Gênero e sexualidade no sertão baiano

*Alba Valéria Neiva Rodrigues
Priscila Gomes Dornelles*

Introdução

Este texto problematiza como os corpos dissidentes da heterossexualidade compulsória têm suas vivências em territórios camponeses atravessadas de forma arbitrária pelas normas de gênero. É uma produção fruto do trabalho de mestrado desenvolvido entre os anos de 2017 e 2019 no Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Esta pesquisa agregou um grupo de pessoas muito diverso em suas experiências, identidades e vivências. No entanto, elas apresentavam pelo menos três pontos em comum: sujeitos do município de São Gabriel/BA, dissidentes da heterossexualidade compulsória e tiveram/têm suas experiências de vida marcadas pela homofobia, abjeção e práticas de inferiorização de seus corpos. As reflexões e análises que o presente texto traz se inserem neste cenário e têm como objetivo principal discutir como esse grupo existe e resiste no território nordestino/camponês/catingueiro. Por fim, consideramos importante apresentar as contribuições e possibilidades dos estudos de gênero e sexualidade a partir dos estudos feministas para as produções da Educação do Campo, tencionando e ampliando, fundamentalmente, os modos de compreensão do que pode o corpo e dos corpos que importam no campo.

Pensar o campo brasileiro/nordestino/catingueiro com o recorte de gênero e de sexualidade (des)articulados com as produções em Educação do Campo é lançar o olhar em torno de um contexto regional que produz (im)possibilidades para os sujeitos privilegiando as categorias gênero e sexualidade. Em certa medida, tensionamos como algumas matrizes de pensamento que compõem a

Educação do Campo não se dedicam a evidenciar modos de produção dos corpos abjetos, ou seja, de condições distintas de humanidade no contexto do campo. Assim, entendemos que, muitas vezes, a partir de determinadas perspectivas epistêmico-políticas o debate sobre as categorias gênero e sexualidade, além de serem secundarizadas como definidoras da vida e das possibilidades sociais, quando tratadas, são visibilizadas em produções alinhadas à Educação do Campo que reforçam o modelo binário homem *versus* mulher.

A opção metodológica que nos levou aos alinhavos conceituais foram os estudos feministas e *queer* em uma perspectiva pós-estruturalista. Dez entrevistas incorporam esta pesquisa, que por sua vez dá visibilidade a sujeitos sociais silenciados e marginalizados nas disputas políticas em torno de uma proposta de sociedade igualitária no âmbito da Educação do Campo. Quatro entrevistas são de coparticipantes que moram em São Gabriel e seis de pessoas que migraram para outras cidades e regiões do território nacional e internacional devido à insustentável situação de violência e aos discursos agressivos que produzem seus corpos como inviáveis e impossíveis em cidades interioranas do campo. Trabalhamos com entrevistas presenciais, bem como acionamos os meios digitais para viabilizar as entrevistas com aqueles que moram em outras cidades, estados e/ou países.

O projeto de campo que a Educação do Campo nos conduz problematiza este espaço geográfico-social e suas interfaces, politizando o campo e apontando questões fundamentais como a luta pela terra, a educação, a agroecologia, a saúde, o respeito à diversidade e muitas outras áreas que dimensionam a vida no campo. A sexualidade tem pouco destaque, tanto nas produções acadêmicas, como nos espaços de formação, como abordaremos mais adiante.

Diante disso, a necessidade de se discutir a heteronormatividade como uma construção social eficiente no contexto do campo é urgente. Questionar, interrogar este modo de funcionamento das normas de gênero que é a heteronormatividade constitui-se como um passo importante em direção à problematização e à desconstrução de práticas epistêmico-políticas que fortalecem a heteronormatividade, mesmo quando anunciadas como práticas de liberdade e

para a igualdade social. Além disso, neste momento este estudo disputa as compreensões do que é um corpo se considerarmos os discursos de inviabilidade e impossibilidade para os sujeitos que ampliam as margens da heteronormatividade presentes nos aniquilamentos das políticas públicas voltadas às pautas de gênero, sexualidade e diversidade, bem como nas falas dos representantes legais do estado brasileiro presentes de modo mais contundente durante e desde a última eleição presidencial.

Pode-se pensar em uma especificidade das normas de gênero no contexto nordestino e catingueiro brasileiro? Ao mesmo tempo em que produzimos respostas, fabricamos outras, ora recuamos, ora avançamos. Na tentativa de des(a)fiar as “cercas” que, arbitrariamente, segregam corpos em territórios regionais, direcionamos o nosso olhar para a cidade de São Gabriel no estado da Bahia. Acreditamos que aqui evocam-se todas as tramas da abjeção presentes em um cenário maior, no entanto como se trata de um espaço nordestino/catingueiro, provocamos a visibilidade de uma versão muito mais restritiva, conservadora, autoritária e violenta de regulação generificada dos corpos – instituindo modos do que é ser mulher e homem.

Apresentamos ao final deste trabalho, além das reflexões conceituais, um vídeo documentário que apresenta as entrevistas de dez coparticipantes e uma breve síntese da nossa pesquisa para, assim, dar visibilidade de forma didática às narrativas que serviram como reflexão para a parte escrita.

Corpos no campo ⁶⁴

É notório que a forma como cada sujeito exerce sua sexualidade vem carregada de privilégios e/ou negações, sobretudo, nas áreas rurais, uma vez que há um conservadorismo⁶⁵ construído no tradicionalismo relacionado à manutenção de uma heterossexualidade muito mais latente do que em contextos urbanos,

64 - Priorizamos apresentar estes conceitos qualificando o debate porque consideramos fundamental ampliar esta discussão na Educação do Campo. Então, maiores discussões sobre Educação do Campo ver “Quando o direito de existir é negado, a permanência no campo é insustentável” apresentado no Enlaçando 2017 de RODRIGUES, Alba Valéria Neiva.

65 - Ver “Nordestino: a invenção do falo” de ALBUQUERQUE JÚNIOR (2013).

por exemplo. As configurações que operam no território nordestino/catingueiro partem de construções gênero-regionalizadas de produzir os sujeitos, como aponta Dornelles:

[...] a regionalidade indica, repete e retoma o plano normativo que elege e concebe um destino espacial e essencial na produção dos sujeitos regionais. Nessa linha tática se produzem, por exemplo, posições econômicas, raciais, geracionais e generificada apresentadas como hegemônicas e vinculadas ao sujeito regional, o qual só se torna possível e reconhecível à medida que encarna os atributos naturalizados tomados como próprios do espaço (DORNELLES, 2013, p.144).

Considerando o nordeste/caatinga como espaço de produção gênero-regionalizada, as normas de gênero se organizam de um modo distinto no contexto do campo e constituem os corpos camponeses de forma brutal, no qual silenciam, dilaceram e, muitas vezes, expulsam os que não se enquadram nestas normas, a partir de posições hegemônicas.

Com o recorte regional nordestino, acionamos a regionalidade não só para designar uma região, mas fundamentalmente para qualificar práticas, discursos e comportamentos deste contexto sociocultural. Dornelles (2013), ao analisar como a sexualidade funciona na Educação Física escolar no contexto das cidades do Vale do Jiquiriçá/BA, levanta a seguinte questão em torno do que a autora define como gênero-regional: "como a regionalidade (re)conduz o funcionamento heteronormativo produtor de uma sexualidade naturalizada como 'predadora' para os meninos e, supostamente, passiva e violável para as meninas?" (2013, p.143).

Judith Butler, em seu livro *Problemas de Gênero* (2017), aponta que a heteronormatividade padroniza um modelo de masculinidade e de feminilidade que inscrevem comportamentos constituidores e definidores do que são homens e do que são mulheres, respectivamente. Assim, dentro desta trama heteronormativa, a sexualidade seria uma produção decorrente do gênero normativo, pois seria considerada "normal" e/ou natural aquela praticada por homens com mulheres e vice-versa, constituída assim como amalgamada à capacidade reprodutiva. O que escapa a este padrão assume um caráter de não humano. Assim, a oposição constituída no campo do gênero entre homens e mulheres seria produtora de

uma complementariedade naturalizada e considerada referente na modernidade no campo da sexualidade.

Na trama operativa da heteronormatividade, o sexo tem papel importante. Assim, os sistemas e regimes que foram validados historicamente elegeram o sexo como elemento norteador e definidor de ocupação de espaços e desejos. Assim, a origem do gênero e, como já dito, da sexualidade, estaria no sexo. Uma linearidade social constituída em um corpo biológico supostamente neutro e natural, mas efetivamente construído nas tramas de saber e poder da modernidade eurocentrada e colonizadora. Aqui, um referente do sexo macho ou fêmea designaria conseqüentemente um sujeito generificado a partir da trama constritiva binária em masculino ou feminino, respectivamente. Por fim, sua produção generificada como oposta seria complementar no campo do desejo, naturalizando a heterossexualidade, por conseqüência. Junto a isso, um binário (mulher) foi relegado um espaço de desvalorização e que tanto suas atividades, como seus corpos estão interpelados por subjugações. Ao homem está reservada a partilha do público, o privilégio da construção do conhecimento, o sujeito norteador do sistema patriarcal, ou seja, ele é a regra, o referente geral.

O sistema sexo/gênero é um sistema de escrita. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, no qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros ficam sistematicamente eliminados ou riscados. A (hetero) sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve-se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais (PRECIADO, 2014 p.24)

A abordagem de Preciado evidencia a construção compulsória da heterossexualidade alicerçada na essencialização do alinhamento entre sexo, gênero e desejo. Nesse contexto, reconhecemos que os discursos regulatórios produzem formas de (in)existência da vida e das práticas sociais. Os estudos *queer* apontam que estas normas regulatórias atuam de forma insistente e constante. Teríamos uma ação performativa dos discursos em evidência.

O conceito de performatividade foi circunscrito, inicialmente, na política *queer*, a partir das contribuições de Judith Butler. A autora aciona este conceito

para discutir como os corpos são produzidos, nomeados, construídos por meio da linguagem e, conseqüentemente, dos discursos. Sua análise visibiliza que as práticas discursivas operam o que dizem, ou seja, produzem os corpos e suas (im)possibilidades sociais a partir de piadas, políticas de exclusão e de violência, por exemplo. Para além disso, a autora evidencia que performativamente os corpos são produzidos, disputando assim com os referentes epistêmico-políticos que naturalizam o sexo e/ou aqueles evolutivos biológicos, inclusive, negando que a biologia é uma ciência produzida social e historicamente.

O discurso médico-científico⁶⁶ explicou em um determinado momento histórico a existência de uma matriz única do sexo produzido pela diferença do calor vital e das expectativas sociais distintas com efeito em um corpo feminino e outro masculino. Não só os discursos da área médica, bem como os construídos nas diversas áreas do conhecimento são dispositivos de saber-poder que, de acordo com Foucault (1979), vão produzindo verdades, ou melhor dizendo, vão produzindo redes discursivas que constituem uma verdade sobre a vida na modernidade. Segundo o mesmo autor, a verdade está intrinsecamente relacionada com o poder. Regimes de saber constituem e são constituídos por relações de poder e vice-versa. A citação que segue ilustra bem como o poder e a produção de verdades vão se articulando e produzindo referentes para a vida em sociedade:

A verdade é deste modo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral de verdade": isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

Considerando as produções e os estudos de gênero, principalmente, aqueles que se articulam com a produção foucaultiana, pode-se discutir e argumentar

66 - No livro, "Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade", Guacira Lopes Louro, citando Laqueur, faz referência a uma passagem do pensamento que vigorou até o início do século XIX, no qual o corpo humano fazia parte de uma única estrutura. Uma estrutura que tinha como referência o corpo masculino. A mulher possuía as mesmas estruturas que um homem, as quais, por falta de calor vital, não eram desenvolvidas. Portanto, a mulher trazia em seu corpo traços de imperfeição e inferioridade (LAQUEUR, 1990, p.40).

que no campo da produção dos corpos e dos sujeitos, os discursos médicos, psiquiátricos e antropológicos atuaram na promoção/produção/validação do binarismo homem/mulher. Faço o movimento intencional de apontar o papel da performatividade como estratégia/tática no plano do poder que funciona alicerçada pelos discursos que foram sendo legitimados para produzir o sujeito, a partir de um referente epistemológico e ontológico binário.

No entanto, e dialogando com o objetivo deste texto, os corpos escapam, esgarçam, ampliam, disputam as normas de gênero. Como a definição de humanidade está referendada e possível a partir do sexo na modernidade, a inumanidade desses corpos está constituída pela lógica binária, no qual os direitos humanos não têm garantido os direitos básicos de vida, sobretudo no campo, onde a existência e permanência são duramente negados.

Para bem compreender do que estamos falando quando falamos de normas e gênero de modo articulado, recorreremos à filósofa Judith Butler, que amplia a nossa discussão:

El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromossômicas, psíquicas y performativas que el género asume... El género es el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, pero el género bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan (BUTLER 2004, p. 70).

De acordo com Butler, gênero é um agrupamento de normas e regras sociais que se constituem alicerçadas com base no sexo para definir o homem e a mulher como expressões únicas e possíveis do que é um corpo possível, viável, vivível e inteligível. Para essa autora, as normas de gênero (aquilo que age produzindo o que seria ser mulher e o que seria ser homem) constituem a materialidade dos corpos, aquilo que supostamente é natural, a partir de práticas performativas que são cotidianas e duram a vida inteira, performando o que é um corpo, o que podem ser seus comportamentos e seus desejos. Aquilo que escapa desse rol normativo é posicionado como abjeto, impossível, impensável e invisível e digno de morte.

Outro autor que convidamos a participar da nossa reflexão sobre gênero é Paul Preciado, que em seu livro *Testo Yonqui* problematiza as normas de gênero, reforçando e ampliando a envergadura que Butler faz ao questionar o binarismo.

Preciado indica que outros binarismos se constituem nesta trama das normas de gênero como o par hétero/homo.

Por ello prefiere em término género al término mujeres, y el término tecnología al de opresión de mujeres, veré De Lauretis, exorcizando el fantasma de la mujer-víctima y del hombre-opresor, el funcionamiento de um conjunto de tecnologías de género que si bien operan de modo heterogénero sobre los hombres y las mujeres, producen no solo diferencias de género (hombre/mujer), sino también diferencias sexuales (homo/hétero, perverso, sado/maso...) (PRECIADO, 2008, p. 84).

Preciado sugere que as tecnologias de gênero⁶⁷ são instrumentos e formas que insurgem mediante práticas sociais e que se revestem como formas de opressão dos corpos e, conseqüentemente, das suas possibilidades no campo da experiência e subjetivação com os referentes de desejo. Tais tecnologias de gênero abordadas pelo autor interagem quanto à forma que recai e estrutura o pensamento social, ou seja, as normas de gênero.

Eficaz tecnologia de gênero que constitui, instrumentaliza e organiza a heteronormatividade é a homofobia. A necessidade de se fazer uma análise política sobre a homofobia é compreender como a sociedade e as práticas sociais enquadradas como normais e legitimadas por regras sociais e direitos institucionais se (re) organizam dentro dos grupos sociais, ao mesmo tempo em que precisam evidenciar quem está em uma zona de abjeção, de impossibilidades e de aberração como mecanismo constituidor. Assim, vão criando diferentes mecanismos que evidenciam este lugar, que constituem o referente normativo heterossexual, a partir do silenciamento e da anulação (mortificação, inclusive) dos que não se encontram nesses padrões.

Percurso metodológico

Como escolher a epistemologia teórica capaz de subverter os discursos dominantes acerca do tema abordado? Como acionar os instrumentos/ferramentas que sustentarão esta pesquisa? Como eleger o percurso metodológico a ser trilhado? Que ao mesmo tempo em que dê conta de qualificar o debate das ca-

67 - De acordo com Preciado, as tecnologias de gênero operam os corpos produzindo, socialmente, diferenças de gênero sempre de forma precária e instável.

tegorias abordadas, também lance um olhar sensível ao campo de pesquisa e ao objeto. Posturas políticas permearam, absolutamente, todas as escolhas, opções e caminhos desta pesquisa, sobretudo, as que estão relacionadas à metodologia, "as posições são teóricas, políticas e éticas interessadas" (DORNELLES, 2013, p.59).

Todas estas questões relacionadas aos caminhos da escrita e a produção das informações no contexto do campo e do campo desta pesquisa não só permearam (permeiam), como também instigaram (instigam) reflexões. Portanto, acionamos o "movimento do pensamento" (PETERS, 2000, p.29) pós-estruturalista e os estudos feministas *queer* com "um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade" (LOURO, 2004, p.7) para estabelecer um diálogo com as produções da Educação do Campo e para compor as análises deste texto. Procuramos nos ocupar do já conhecido e produzido para produzir significados, refletir sobre os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros.

Nesse sentido, evidenciamos a indissociabilidade entre teoria e prática, entre análise e política, como "uma complexa rede de pensamento - que corporifica diferentes formas de prática crítica" (PETERS, 2000, p.29). Concatenar tais ações é, sem dúvida, uma proposta desafiadora e necessária, como afirma Louro (2004), pois, esta linha de investigação filosófica não autoriza ninguém a utilizar conceitos, teorias ou procedimentos analíticos de modo descompromissado.

Aliada ao pós-estruturalismo, a respectiva pesquisa faz uso dos estudos *queer* para conduzir o nosso olhar de forma atenta e crítica em torno das categorias politicamente discutidas. Há, assim, a evidência da subversão, das possibilidades no desconstruir, do impensável produtivo do lugar da abjeção, de denunciar os discursos de ódio, de questionar a lógica binária e a heteronormatividade, de investir em "um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina" (LOURO, 2004, p.8).

Apontamos, então, três principais categorias de análise como centrais para este trabalho: Sexualidade, Gênero e Educação do Campo. Dialogando com a escolha epistemológica, optamos pela modalidade de pesquisa qualitativa. Observar, analisar, compreender são ações que convergem com a pesquisa qualitativa para o aprofundamento da compreensão do grupo social pesquisado, pois, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser

quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Associada à pesquisa qualitativa, acolhemos a entrevista, enquanto instrumento viável para a produção de informações, pois acreditamos que teremos condições de conversar sobre as experiências dos coparticipantes, proporcionando a reflexão, a partir de narrativas. Conforme Lopes de Oliveira (2006; 2003) e Souza et al. (2008), a entrevista é uma oportunidade para a experiência auto epistêmica. Os vários níveis de comunicação entre entrevistado (coparticipante) e entrevistador (mediador) podem dar a conhecer, a ambos, distintas dimensões da própria subjetividade. Conduzir o participante da pesquisa a uma reflexão abre possibilidades de produção de novos sentidos subjetivos que se integram ao sistema de sentidos já configurados, conduzindo a momentos qualitativos de olhar-se e olhar para a própria narrativa.

Produzir informações de campo vai além da aplicação de entrevistas, uma vez que entrevistador/mediador (des/re)monta o já dito. A entrevista não está fechada entre perguntas e respostas. Assumimos o (com)partilhar e a cumplicidade da pesquisa entre pesquisador (mediador) e pesquisado (coparticipante), para tal, nos apoiamos em Parayso que aponta:

As teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossa investigação. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como vamos fazer a nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos (PARAYSO, 2012, p.24).

Analisar, (re)pensar, (re)escrever, construir COM e não PARA são movimentos que guiam o desenrolar da pesquisa. As narrativas ganham dimensão de diálogo à medida que a horizontalidade permeia a produção das informações e os(as) coparticipantes são entendidos como protagonistas de suas vidas (SUSSEKIND, LONTRA, 2016, p.92).

Interlocução e protagonismo

Dez narrativas foram (com)partilhadas em momentos individuais, no qual os(as) coparticipantes se entregaram em um processo de (re)descoberta, (re)in-

venção, (des)arrumação e (re)significação das experiências e carregados de emoções. Dez coparticipantes narram angústias e resistências de momentos que os constituíram. Seis que enfrentaram o processo migratório e quatro que permanecem em solo caatingueiro. Segue, abaixo, tabela com os nomes reais dos coparticipantes da pesquisa, uma vez que esta identificação foi previamente autorizada pelos mesmos.

Relação dos entrevistados

Nome	Idade	Orientação sexual	Localidade que reside atualmente
Edmo	18	Homossexual	São Paulo
Luciano	38	Homossexual	Nova York
Jamil Godinho	24	Homossexual	Salvador
Stéfano	32	Homossexual	Campina Grande
Glauber C. Rocha	25	Homossexual	Brasília
Renata	22	Homossexual	Salvador
Maia (nome social)	18	Homossexual	São Gabriel
Juliano Marques	35	Homossexual	São Gabriel
Gabriela	19	Bissexual	São Gabriel
Mateus	19	Assexual	São Gabriel

Testa frangida, olhos mareados, "risadas de canto", choros e soluços fizeram parte dos momentos que procederam às entrevistas. Narrativas, muitas vezes, dolorosas para os coparticipantes e para mim – mediadora - que, ao mesmo tempo em que a escutava, precisava ser/estar sensível à escuta das vidas narradas. Fui tomada, por diversas vezes, de emoções, de angústias, de tristeza,

de indignação pois as narrativas acionaram fragmentos e produções da memória sobre situações de rejeição, solidão, homofobia. Vivências traumáticas que, infelizmente, não ficaram no passado e que, de forma recorrente, são acionadas como mecanismos de poder, de controle, de produção normativa que inferioriza e nega suas vidas como possíveis e dignas.

A "entrevista"⁶⁸ assume posição de perguntas mobilizadoras para problematizar e o que é dito e extrair o máximo de multiplicidade de significados, acerca das questões. As entrevistas feitas com os coparticipantes que residem em São Gabriel foram feitas em minha casa (opção do coparticipante), foram gravadas em dispositivo de áudio e em momento posterior, transcritas. Com os demais, que moram em lugares diversos, o primeiro contato foi feito pelas redes sociais, principalmente o *WHATSAPP*, no qual foi realizado o convite para participar da pesquisa, seguido de esclarecimentos sobre a mesma.

Narrativas e resistências

A pesquisa em questão está diretamente conectada com a proposição de uma sociedade mais igualitária. Inclusive, constitui-se como uma temática relevante na atualidade em virtude do cenário (necro) político que se instaurou no Brasil em uma "onda" de (extremo) conservadorismo e que vem agenciando novos (velhos) discursos e empoderando seus agentes. Estes não falam sozinhos, suas falas ecoam outras vozes afirmando e colocando em ação as possibilidades de insultar, agredir e até ceifar vidas que escapam às normas, sobretudo, as de constituídas numa trama colonizadora de raça e gênero.

Os dez coparticipantes da pesquisa são atravessados por uma característica em comum: a participação em coletivos. Durante o processo da constituição dos materiais (entrevistas dialogadas), um dos motivos (talvez o principal) que levaram os coparticipantes a se dispor em construir esta pesquisa conosco foi, sem dúvida, o desejo de romper com os silêncios que constituíram suas vidas e a produção dos seus corpos, mesmo que pela resistência a estes processos de poder.

68 - A pesquisa foi submetida ao conselho de ética da universidade, foi feita uma explanação explicando o teor da pesquisa aos coparticipantes e em seguida assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Reafirmamos o nosso compromisso e respeito às falas dos sujeitos da pesquisa em qualquer texto que por ventura vier a ser publicado.

As resistências travadas no dia a dia pelos coparticipantes da pesquisa desenham formas de disputas de poder dentro dos núcleos sociais onde estão inseridos. Podemos perceber este ponto de modo evidente na fala de Glauber, ao ser questionado sobre quais as estratégias construídas e empreendidas no dia a dia para circular nos espaços públicos e privados.

Eu vivo extremamente a minha sexualidade, defendo a bandeira, eu sou eu em todos os espaços em que convivo. Eu deixo bem claro que sou uma pessoa LGBT⁶⁹, eu discuto com as pessoas em relação a isso, então assim, não tenho uma estratégia bem clara de dia a dia, eu só vivo a minha sexualidade e vivo a minha vida como LGBT da forma mais plena e consciente possível, deixando claro que nós LGBTs precisamos ocupar todos os espaços da sociedade...muitos LGBTs morreram por terem dado a cara a tapa, mas precisamos dar mais a cara a tapa para sermos aceitos como a gente é (GLAUBER, entrevista em 10/04/2019).

O discurso de Glauber provoca uma instigante reflexão em torno de uma proposta de disputa e resistência com "ocupar todos os espaços". Significa ampliar o campo inteligível e elegível nas tramas do poder. Se o poder existe numa rede vasta de relações, os pontos de enfrentamentos também se apresentam como multiplicidade de resistências.

Segundo Foucault (1995), é necessário investigar as resistências, porque somente por meio delas é possível conhecer o emaranhado histórico que fundamenta as relações de saber e poder e sua produção das vidas na modernidade. O autor evidencia as resistências, pois é somente por meio daquilo que está à margem, que está interdito e que se coloca no local de investimento do poder que é possível entender, de forma adequada, as estruturas sociais⁷⁰. Ou melhor, para compreender os dispositivos de poder, é preciso antes observar as estratégias antagônicas que se colocam, de uma ou de outra maneira, contra o mesmo.

Gostaria de sugerir uma outra forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder, que é mais empírica, mais diretamente relacionada à nossa situação presente, e que implica relações mais estreitas entre a teoria e a prática. Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar uma outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico

69 - Geys, lésbicas, bissexuais e transexuais.

70 - Foucault, O sujeito e o poder, 1995. p. 233.

de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Assim, as relações de saber e poder que operacionalizam os processos de exclusão, se de um lado provocam segregação de vidas, do outro acionam as possibilidades de resistência dos sujeitos excluídos com formas de ocupação de espaços, de combate e de enfrentamento, pois onde há poder, há resistência, como sugere Foucault. Assim, as formas de resistências que permeiam as experiências de vida dos nossos coparticipantes são, absolutamente, relevantes e fazemos aqui destaques importantes visto que estamos evidenciando modos de compreender as relações sociais. Formas de produção das experiências de resistência, pois os sujeitos imbricados no processo não são (totalmente) anulados e silenciados e/ou sujeitos supostamente "sem" poder. Mesmo a partir dos diferentes contextos de vulnerabilidade, o questionamento das estruturas históricas que marcam suas vidas foi acionado. Seguem, abaixo, dois trechos que foram extraídos das entrevistas dos coparticipantes, nos quais expõem posições que gerenciam suas práticas:

[...] eu precisava mudar de vida e para isso eu precisava me sustentar, então por isso que eu vim para Brasília fazer um curso mais prático que conseguiria emprego rápido pra eu poder me sustentar, pra eu poder dizer para todas as pessoas que elas não devem se meter na minha vida porque eu sou dono de mim mesmo... E esse sustento diz que: eu sou uma pessoa LGBT, eu sou independente, eu não tenho que dar satisfação da minha vida para ninguém (GLAUBER, 10/04/2019).

[...] eu acho que alguns tipos de estratégias acabam sendo muito mais cansativas. A gente acaba gastando muito tempo, muita energia em comportamentos que nos machucam, por exemplo: andar de mãos dadas e quando alguém aparece, tirar as mãos, todo gay já passou por isso. Para ser respeitado, para ser visto como cidadão, como alguém que existe na sociedade, além das estratégias de evitar o conflito têm as estratégias de encarar o conflito. De certa forma o respeito é conseguido ou pela admiração ou pelo medo. Algumas vezes as pessoas acabam achando que o homossexual ele é vulnerável, socialmente somos sim vulneráveis, muito vulneráveis, só que também não somos

tão vulneráveis como as pessoas imaginam, porque tecnicamente a sociedade encara o homossexual como alguém excluído dentro do ciclo e não percebem que o homossexual é o médico, não percebem que o homossexual é o advogado, não tirando o mérito das pessoas que não são dessas profissões que possuem diversas outras atividades, mas socialmente essas pessoas que têm essas profissões, elas vistas com status diferente... Às vezes é melhor você se impor a um homofóbico, não que seja melhor, as vezes é necessário você se impor a um homofóbico pra ele perceber que essa posição dele não é a posição que deve ser tomada e que ele poderá ter prejuízo jurídicos se continuar agindo dessa forma. Eu já fiz isso, eu já me vi na necessidade de ameaçar e dizer que ia processar, e as pessoas esquecem que têm métodos e maneiras de fazer isso. A homofobia ela tá enraizada tão inconsciente no Brasil, no nordeste que elas esquecem que podem se prejudicar em relação a isso (STÉFANO, 14/04/2019).

Esses trechos evidenciam duas estratégias de enfrentamento que trazem características distintas. A primeira colocada por Glauber aponta a independência financeira como principal ponto de liberdade e que o projetou a construir possibilidades de assumir a sua liberdade de exercício da orientação sexual de modo público e afirmativo. A segunda anunciada por Stéfano destaca como é cansativo ficar construindo estratégias de enfrentamento aos processos homofóbicos tanto pelas "estratégias de evitar o conflito" como pelas "estratégias de encarar o conflito". Assim, narra situações em que precisou encarar as práticas homofóbicas, inclusive, com o acionamento das instâncias jurídicas.

O município de São Gabriel/BA promove práticas heteronormativas como referência do que é um corpo e do que são as práticas sociais adequadas neste contexto. A comunidade gabrielense, ao reproduzir tais práticas, constrói uma verdadeira "ponte de expulsão" a ser trilhada por sujeitos não heterossexuais quando não os aceitam, quando os rejeitam, quando os tratam como "doentes", quando os submetem a situações constrangedoras. Aqui, estamos falando de ações empreendidas pelas famílias, pelas instituições formais, como a escola, e pela comunidade em geral.

Maia (nome social), 18 anos, mulher trans, relata que o seu maior sonho é poder sair do território gabrielense. Já chegou à beira da depressão por não conseguir compreender as fortes violências que recaem sobre seu corpo. Para

Maia, a família é a maior geradora destas violências. Ao ser questionada sobre se em algum momento pensou em migrar de São Gabriel para outra cidade, ela é incisiva na resposta:

Sempre. Foi sempre esse meu maior sonho. É tanto que eu já cheguei a ter depressão por conta da pressão que eu sofro. Pra falar a verdade o preconceito que vem da rua eu tolero, mas o preconceito maior é dentro da minha própria família. Se uma pessoa da sociedade chegar para mim e me chamar de gayzinho, traveco, bixa sabe, essas coisas assim, não vai mudar nada na minha vida, mas chegar em casa e meu pai falar que não gosta de mim porque eu sou assim, meu chão desaba. Então por conta disso eu sempre, sempre, sempre tive vontade de ir embora, só estou esperando fazer a prova do ENEM que com fé em Deus eu vou passar e eu saio daqui (MAIA, 18/07/2018).

Ao ser provocada se em outra cidade longe dos familiares ela teria maior possibilidade de vivenciar a sua orientação sexual, ela responde:

Eu acredito que serei mais aceita pela sociedade. Aqui por ser uma cidade pequena a maioria das pessoas vivem para cuidar da vida dos outros, lá fora as pessoas não têm tempo pra isso, são mais reservados. Ano passado quando fiz 18 anos eu tentei ir embora, aí minha mãe não deixou e ameaçou tocar fogo no ônibus, é mais preocupação dela, meio de proteção (MAIA, 18/07/2018).

A expulsão do corpo trans de Maia do território em que viveu as experiências de sua infância e da adolescência é questão de tempo. A ponte a ser trilhada de São Gabriel para qualquer outra cidade que a acolha com menos abominação e desprezo está pronta e foi construída pela sociedade camponesa gabrielense, sobretudo por aquelas pessoas que deveriam acolhê-la, sua família. A inviabilidade desses sujeitos em São Gabriel é reflexo de uma política hegemônica generificada de poder, a qual elegeu o modelo binário, a heterossexualidade cis, enquanto padrão que gerencia a vida e os corpos dos sujeitos. Guacira Louro (2004) representa a visão sequencial relacionada ao sexo-gênero-sexualidade, "ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou como fêmea" (LOURO, 2004, p. 80).

São Gabriel está constituída por essa política de anulação e silenciamento dos sujeitos que fogem às normas de gênero e que se colocam publicamente como sujeitos não heterossexuais. A produção dessas normas de gênero está co-

tidianamente se constituindo e produzindo o pensamento camponês. Os efeitos dessa trama de saber-poder recaem sobre os corpos não heterossexuais de forma incisiva. Podemos identificar a partir das falas dos sujeitos da pesquisa como estas constituem práticas que para heterossexuais são comuns e aceitáveis:

Quando meus amigos começaram a falar sobre “pegar mulher” e sobre pornografia, eu fui percebendo que aquilo não me afetava, e depois de um tempo eu fui percebendo que eu tinha certa queda “crush” por alguns amigos, mas como eles sempre faziam piadas com a sexualidade alheia eu nunca parei pra me assumir (EDMO, 20/07/2018).

Eu percebi quando eu comecei a me relacionar com amizades de pessoas que ficavam com o mesmo sexo. Foi no mesmo tempo que eu conheci o feminismo. As minhas primas não queriam mais ficar perto de mim. Eu questionava com elas se elas sentiam atração pelos primos? Por todos os homens? Elas não entenderam a minha opção. Isso começou com uns 13 anos. Com o passar do tempo meu desejo foi mudando, parei de usar maquiagem e cortei o cabelo. Fizeram um comentário que se eu cortasse o cabelo iria ficar parecendo um sapatão. Falavam que eu era tão linda de cabelo grande (GABRIELA, 23/07/2018).

Como eu falei, desde os seis anos de idade eu já brincava de boneca, botava pano na cabeça. Mãe me brigada direto pq eu só queria brincar de boneca com minha irmãzinha e com o passar do tempo brincava de cozinha, não que brincar de cozinha seja coisa só de mulher, mas eu sempre me sentia mais à vontade com essas brincadeiras. Ai fui crescendo e as pessoas foram notando essa diferença (MAIA, 18/07/2018).

Durante minha infância eu não gosta de jogar bola. Na escola a mesma coisa, por não gostar de praticar esportes ficavam me chamando de vários nomes (MATEUS, 16/07/2018).

Os relatos se configuram enquanto construção social dos padrões de feminilidade e masculinidade que vão sendo definidos desde comportamentos, gostos, disposições até a performance corporal pública. Meninos que não gostam de futebol e brincam de bonecas, meninas que usam cabelo curto e não se depilam, adolescentes que não podem falar sobre desejos com amigos. Quando suas expressões de gênero vão de encontro ao esperado, com autorização social, discursos naturalizados que ressaltam as normas de gênero produzem condições de possibilidade para ações violentas, no âmbito físico, de modo verbal produzidos pelos mais variados grupos sociais no contexto camponês.

A (s) violência (s) é um instrumento e uma estratégia da homofobia que pode revestir-se tanto de hostilização, piadas, situações constrangedoras diversas, como pode-se apresentar de forma brutal e de extrema violência física. As formas que sustentam a superioridade de um grupo sobre outro no âmbito das identificações no campo da experimentação da sexualidade se reorganizam associadas ao comportamento de ódio, de impossibilidade e de produção da mortificação daquelas expressões posicionadas como abjetas. Assim, a abjeção é um lugar de diálogo da norma e também fundamental para evidenciar a ordem heterossexual.

A pesquisa em questão lança um questionamento para os coparticipantes da pesquisa sobre as possibilidades destes corpos permanecerem em território camponês na caatinga baiana. Ao serem questionados se já sentiram vontade de migrar devido a sua sexualidade, a resposta é direta:

"Haha eu migrei por isso. Hoje vivo em São Paulo (EDMO, 20/07/2018).

Já, já senti muita vontade, pq mesmo tendo o apoio da minha mãe, eles ainda tentam me colocar limites, assim: vc não pode ficar na frente de tias e avós. Eu tive muita sorte por que no momento em que eu estava me descobrindo me aproximei de pessoas que estavam nesse mesmo processo, pq se não fosse isso eu sentiria muito mais vontade ainda. De migrar e de permanecer lá (GABRIELA, 23/07/2018).

Sempre. Foi sempre esse meu maior sonho. É tanto que eu já cheguei a ter depressão por conta da pressão que eu sofro. Pra falar a verdade o preconceito que vem da rua eu tolo, mas o preconceito maior é dentro da minha própria família. Se uma pessoa da sociedade chegar p mim e me chamar de gayzinho, traveco, bixa sabe, essas coisas assim não vai mudar nada na minha vida, mas chegar em casa e meu pai falar que não gosta de mim porque eu sou assim, meu chão desaba. Então por conta disso eu sempre, sempre, sempre tive vontade de ir embora, só estou esperando fazer a prova do ENEM que com fé em Deus eu vou passar e saí daqui. (MAIA, 18/07/2018).

Em certos momentos eu penso em sair sim (MATEUS, 16/07/2018).

Por que o desejo de migrar do contexto do campo e de sua terra natal está tão presente entre os sujeitos não heterossexuais de São Gabriel/BA? Como a permanência no campo, pauta fundamental da Educação do Campo, funciona como proposta efetiva acionada politicamente e como possibilidade de existência para sujeitos não heterossexuais? Ora, não se trata, apenas, de desejos sexuais. Aqui,

estamos tratando de vidas que estão sendo anuladas, silenciadas, boicotadas e mutiladas em sua existência, mesmo que tenhamos afirmado as possibilidades de resistência. É importante visibilizar os mecanismos hegemônicos e contundentes da norma. Aqui, estamos tratando de sujeitos que vivenciam um sistema de segregação social devido a sua orientação sexual tanto fora como dentro de casa.

Ao ser questionada sobre possíveis diálogos com sua família acerca de sua sexualidade, Maia destaca: "... Não tem diálogo. A gente evita, porque para eles é uma doença. Eu tomo remédio para dormir. Antes, eu tomava três remédios. Minha família me levou ao psiquiatra e ele passou três remédios, porque eles acham que isso é doença".

Diante deste relato, podemos perceber, tranquilamente, o forte desejo de Maia querer migrar de São Gabriel/BA. Bento (2017), aponta que o discurso homofóbico pode ser definido como um esforço permanente do sistema em excluir da categoria humano qualquer prática que fuja dos imperativos da heterossexualidade. Assim, a homofobia tem um papel crucial no processo social de funcionamento da heteronormatividades, tanto por evidenciar o seu funcionamento a parti da produção da abjeção, compondo referentes do normativo, como tendo como efeito a expulsão dos sujeitos abjetos do seu território.

A homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal (BORILLO, 2010, p.15). A homofobia é uma representação social que está atrelada a um sistema maior de segregação, o heterossexismo. Ambos alicerçados na sociedade funcionam como elementos estruturantes que definem quem é socialmente aceito e quem não é e reverberam tanto na sociedade que reproduz a negação de sua existência, como no estado que reproduz a negação dos seus direitos. O direito de estabelecer relações homossexuais é político. É político porque os sujeitos não alinhados às normas de gênero precisam lutar, conquistar algo que os heterossexuais vivenciam tranquilamente.

Produção audiovisual

A pesquisa ganha corpo, forma e força e vai se desenhando, estruturando e se (auto)constituindo entre leituras, reflexões e narrativas. À medida que o avanço nas leituras interpelavam novas questões, iam ampliando e instigando

as narrativas. Por vezes, as reflexões demandavam mais leituras e as narrativas interrogavam (o tempo todo) a escrita a des(a)fiar nesta bricolagem a constituição de um produto. Produto que, ao mesmo tempo em que apontava tamanho desafio, também se incorpore (enquanto instrumento de formação) em espaços educacionais e que seja capaz de levar as marcas da abjeção, as denúncias das violências inflamadas em seus corpos e as (re)existências de suas vidas.

Diante de tamanho desafio e o imensurável desejo de aliar a minha prática pedagógica de sala de aula com este trabalho acadêmico, optamos por construir um vídeo documentário que se inscreve enquanto instrumento/mecanismo discursivo, no qual apresenta-se um objetivo potente de compor um roteiro-matriz pedagógica que promova o respeito à igualdade e a diversidade sexual com um viés dinâmico e interativo.

Atualmente, estou como professora de Artes no Instituto Federal da Bahia, campus Irecê, como professora efetiva da cadeira de Artes. Assim, a opção pela produção audiovisual evoca e confere à minha prática pedagógica, enquanto professora de Artes, a possibilidade de (des)organizar verdades heteronormativas e disputar políticas nos micro espaços em que estou inserida, bem como lugares referentes à arte e à Educação do Campo, visto a minha atuação educativa no contexto catingueiro nordestino.

As produções do vídeo e das fotos foram feitas em algumas etapas. Dos quatro coparticipantes que moram em São Gabriel, dois não participaram das gravações⁷¹. Assim, as gravações com os outros dois/duas coparticipantes e mais uma que mora fora, mas que no momento estava na região e se dispôs a fazer as gravações. Os registros fílmicos foram feitos na comunidade rural de Mata Verde nos dias 13 e 14 de abril de 2019. As participações dos coparticipantes que moram em outras cidades se deram por meio do envio de fotos e do envio de áudios (coleta feita a partir das entrevistas) enviados pelo instrumento de comunicação social *whatsapp*.

A escolha por fazer um vídeo documentário não foi aleatória. A intenção aqui é fazer com que as narrativas de vida visibilizadas neste trabalho alcancem

71 - Mateus e Maia não participaram das gravações, pois não se sentiram à vontade em terem suas imagens impressas em fotos e no vídeo. Os mesmos moram com suas famílias e ficaram com medo de se exporem, embora acreditem na importância de tal pesquisa para a região não se sentem preparados. Os relatos de ambos estão impressões neste texto escrito, previamente autorizados.

diversos públicos de forma interativa e didática, além de dar voz a coparticipantes respeitando o lugar de fala de cada uma. Ao evidenciar e privilegiar as coparticipantes da pesquisa, suas experiências, vivências e posições como sujeitos não heterossexuais produtores de (potentes) narrativas que denunciam diversas violências em um contexto heteronormativo campesino catingueiro e baiano, produzimos resistência! Resistência no campo, na academia e na Educação do Campo.

Diante do entendimento de que os relatos das vivências têm caráter ético-estético e político e trazem marcas que lhes foram impressas, localizamos a produção audiovisual no campo da desconstrução do lugar de abjeção. Dialogamos com Pochay (2017) quando em sua tese de doutorado aponta:

[...] ponderando as possibilidades e limites da pesquisa, arrisco dizer que uma das formas possíveis de contestação à norma que estabelece a heterossexualidade como referente de inteligibilidade 'incontestável' é feita em micromovimentos, usos e abusos de táticas que se (re)criam a partir de 'chicotadas' discursivas (POCAHY, 2017, p.21).

A nossa "chicotada discursiva", que se materializa na produção audiovisual⁷², procura movimentar os discursos constituídos a partir das narrativas e das nossas filiações teóricas para questionar quais são as vidas passíveis de ascender ao status de humanidade, de dignidade, de inteligibilidade, de elegibilidade como corpos viáveis e desejáveis e dignos de luto.

Assim, alinhar o documentário às discussões sobre gênero, sexualidade, homofobia, abjeção e resistência colocadas em uma perspectiva artística válida, cria e amplia condições para que o documentário consiga transitar por vários espaços. Concebemos, ainda, diante do atual cenário conservador da política, não só brasileira, mas também da América Latina, que o vídeo documentário se insere na perspectiva da Arte engajada, no qual tal produto se reveste como um instrumento de enfrentamento ao pensamento hegemônico que questiona, interroga e subverte as normas de gênero

Considerações finais

O percurso trilhado até este momento não foi aleatório. Cada experiência, em suas particularidades, nos instigou a conhecer as tramas da abjeção presen-

72 - Produzimos um documentário de 28 minutos intitulado: Resistir para existir: corpos (in)viáveis e (in)vivíveis no campo catingueiro.

tes no campo catingueiro que se materializam pelas normas de gênero. A caminhada, por vezes, refrescada em breve brisa abrilhantada pelo luar do sertão, por vezes se fez/faz embaixo de altas temperaturas em dias ensolarados, foi leve e dolorosa em meio a lutas, dores e silêncios. A "realidade se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar" (PARAYSO, 2012, p.28), portanto o nosso trabalho se lança ao campo da resistência e se incorpora a tantas outras produzindo existência.

A (in)existência que teima em (re)existir é uma estratégia política de enfrentamento aos discursos, atitudes, ações violentas, tanto históricas, como do atual (des)governo que alinha o conservadorismo tradicional, regressista e anacrônico ao que é público e institucional, com isso reforça discursos excludentes e violentos.

Envolvida e contaminada pelas narrativas que de luta e resistências travadas pelos coparticipantes encontramos exclusão, abjeção, violação de direitos, silenciamento, mas também resistência, muita resistência de vidas que por meio de dez experiências ecoam trajetórias singulares que trazem marcas muito semelhantes: processos (históricos) excludentes que demarcam o espaço de existência de pessoas que escapam as normas de gênero.

Neste breve ensaio, apresentamos as categorias de gênero e sexualidade a partir das filiações teóricas pelas quais é possível identificar e questionar como as produções dos corpos não alinhados as normas de gênero no campo catingueiro são concebidas. Para tanto, procurei estabelecer diálogo entre as experiências de vida dos coparticipantes e as bases de produção acadêmica atreladas à teoria *queer*.

Nessa linha de pensamento, o gênero foi posicionado como uma forma de performatizar os corpos caatingueiros. A compulsoriedade entre sexo, gênero e sexualidade transcorre em uma lógica "naturalizada" de comportamentos e funciona como instrumento de opressão das pessoas que escapam as normas de gênero.

Apresentamos, ainda, nossas opções metodológicas pelas entrevistas e como estas ocorreram, ora presencial, ora por *WhatsApp* e a caracterização do município de São Gabriel. Em seguida, destacamos trechos das entrevistas e procuramos estabelecer um diálogo entre as categorias de análise e como estas se materializam na vida dos coparticipantes, destacamos ainda as formas de resistência constituídas no campo da heteronormatividade, como formas de enfren-

tamento a ações que violaram e violam vidas dentro de estruturas arraigadas pelas normas de gênero. Nessa investida, os coparticipantes se insurgem diante de suas narrativas sob o potencial radical que assumiram e assumem em diversos momentos para se fazerem respeitados e que disputam espaços de poder dentro da estrutura social opressora.

Por fim, a caminhada que enseja novas lutas não termina aqui, pelo contrário, a partir daqui caminhamos com a certeza de que muitos passos precisam ser dados, no entanto nestes meses caminhando juntos com este grupo na produção da pesquisa e na elaboração do vídeo documentário nos fortalecemos. Fortalecer-se em grupo é também fortalecer o grupo e à medida que estamos unidos em torno de uma luta, os processos estruturais da sociedade, entre eles a heteronormatividade, são combatíveis, com forte possibilidade de transformação. Com caráter ético-estético-político que este trabalho assume e engrossa as produções de outras, aspiramos ter construído reflexões que fazem frente à hegemonia heteronormativa.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920 – 1940). 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros).

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**-História e crítica de um preconceito. São Paulo: Autêntica, (2010).

.BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: femininos e subversão da identidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017 (Sujeito e História).

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002. (Original publicado em 1993).

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. El regulamento del género. Buenos Aires: Paiádos, 2004. p. 68-88.

COLLING, Leandro (org.).**Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero) normalização dos corpos em práticas pedagógicas em Educação Física escolar**. Rio Grande do Sul: Tese, 2013.

EMICIDA. AmarELO. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar/> Acesso em: 27/06/2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e Realidade**. São Paulo, Jul/dez. 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. São Paulo: **Cadernos e pesquisas**, n.114. p.177 – 223, novembro/2001.

FOUCAULT, M. **Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977**. Londres: Colin Gordon ed. 1980. 142 p.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. M.T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4. ed, 2017.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-251.

GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes [et al.]. (orgs.)– **O recôncavo baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade Cruz das Almas/BA: UFRB**, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Rio de Janeiro:**Pro-posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e Políticas de Gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev Bras Enferm**, Brasília, DF, p. 13-18 jan/fev. 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; DORNELLES, Priscila Gomes. Corpo, gênero e sexualidade na escola: Cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. DORNELLES, Priscila Gomes [et al.]. **O recôncavo sai do armário: universidade, gênero e sexualidade**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann Meyer; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). – **Metodologias de Pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Subjetividade e conhecimento: Do sujeito da representação ao sujeito dialógico. **Fractal: Revista de Psicologia**, 15(2), 33-52, 2003.

OLIVEIRA, M. C. S. L. De. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: Uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, v.11, n.2, p.427-436, mai./ago. 2006.

PETERS, Michael. **Pós estruturalismo e filosofia da diferença** Tradução de Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual**. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2014. p. 27.

PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, T. Y. Branco, A. U., & Lopes de Oliveira, M. C. S. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal: Revista de Psicologia**, 2008, 20(2), 357-376.

SUSSEKIND, Maria Luiza. LONTRA, Viviane. Narrativas como travessias curriculares: sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 87-108, jan./abr. 2016.

Negra sou: mulheres camponesas, lutas e resistências

*Cheirla dos Santos Souza
Ana Cristina Nascimento Givigi*

Introdução

O capítulo em tela discute a produção e as questões teórico-políticas abordadas na Cartilha de Formação intitulada “Negra Sou: mulheres negras camponesas, (re) conhecimento, lutas e estratégias”, endereçada a movimentos sociais e entidades que trabalham de forma específica com mulheres. Foi apresentada como produto ao Mestrado Profissional em Educação do Campo, através do Programa de Pós-graduação (PPGDOCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa-BA. O objetivo daquele trabalho foi tecer reflexões sobre os efeitos e impactos do entrelaçamento de todas as opressões que atingem a mulher negra camponesa e enredam-se na construção da sua negritude e nas relações dessas mulheres no âmbito familiar, comunitário e social. Dessa forma, buscamos compreender qual é o lugar político que as mulheres negras camponesas ocupam na produção, como se constrói seu autoconhecimento e como isto é enredado e significado na sua vida camponesa. O material, que oferece subsídio metodológico para o trabalho com mulheres camponesas negras, foi produzido após a realização de variados encontros, programados por esta pesquisa, com um grupo específico de mulheres do campo. Com elas/ delas e por elas criamos caminhos que pretendem fortalecer outros grupos, já que pouco se dispõe na bibliografia da educação do campo sobre a mulher negra camponesa.

Entende-se que essa experiência política não define as tantas outras vividas por coletivos de mulheres negras, mas visibiliza possibilidades de auto reconhecimento e de socialização de dores, trabalho e afeto, de modo que possamos pensar nas estratégias utilizadas historicamente para a vivência de cada uma de nós.

A pesquisa foi desenvolvida junto a Associação de Mulheres da Comunidade de Duas Barras do Fojo, no município de Mutuípe, interior da Bahia. Até o ano de 2009, a Associação, que voltava-se para fins comunitários, era um espaço predo-

minantemente masculino, em que os homens se reuniam com o intuito de discutir os problemas da comunidade e da produção, em busca de melhorias para o campo. Enquanto isso, as mulheres estavam em espaços historicamente ocupados por elas, como as igrejas (católica e evangélica), assumiam as funções de casa e cuidavam dos quintais, sendo responsáveis pelo cuidado com a criação de animais pequenos como galinhas, porcos, etc. Também cuidavam da “beirada da casa”, parte reservada para o plantio de ervas medicinais, flores, hortaliças e frutas.

Com o passar do tempo, a Associação perdeu representatividade junto a comunidade, distanciando-se de seus propósitos organizativos, ficando quase paralisada por alguns anos. Nesse momento, algumas das mulheres interlocutoras desta pesquisa já eram associadas do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mutuípe – STR, já participavam dos movimentos e realizavam ali debates sobre o espaço, que, para elas, também deveria ser ocupado pelas mulheres campestinas. A partir de então, essas mulheres se mobilizaram e reativaram a Associação, dando a ela a característica de Associação de Mulheres e os homens passaram a ser coadjuvantes no processo.

O município de Mutuípe, espaço geográfico da Associação, está localizado no Sudeste da Bahia, na zona fisiográfica do Recôncavo Sul e encontra-se no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Possui uma população estimada de 22.917, de acordo com dados obtidos pelo censo demográfico (IBGE, 2010), sendo que 45% da população de habitantes estão concentrados na zona urbana, logo a maioria dos habitantes encontram-se na zona rural⁷³. O município tem uma área da unidade territorial (km²) de 275,830 e faz divisa com diversos municípios: Jiquiriçá, Laje, Ubaíra, Tancredo Neves, Amargosa, Valença, Teolândia. Mutuípe mobiliza um grande fluxo de pessoas e mercadorias, devido às atividades econômicas e áreas de serviços com os municípios, como Amargosa e Santo Antônio de Jesus dos quais dista, respectivamente, 34 e 55 Km. De acordo como dados do *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (IPEA) e a *Fundação João Pinheiro* (FJP) (2010), o município de Mutuípe dispõe da seguinte distribuição de habitantes agrupados por cor, raça: brancos 3.901, pretos 5.237 e pardos

73 - MUTUÍPE. Plano Municipal de Educação: 2014-2024. Secretaria Municipal de Educação. (2014, p.22). Disponível em <http://files.educacao-em-destaque.webnode.com/200000011-49bd94ab72/PME%20-%20Mutuipe.pdf>. Acesso em 30/06/2020

12.068.⁷⁴ Logo, com a soma de pretos e pardos podemos afirmar que o município é predominantemente negro.

Dentre os habitantes negros/as do município estão as trinta e quatro (34) mulheres da associadas, com faixa etária de 24 a 49 anos. As muitas ações da Associação visam não somente as associadas, mas a comunidade em geral. Muitas dessas mulheres se encaixam no perfil do programa de transferência de renda, o Bolsa Família e algumas vivenciam situação de vulnerabilidade social.

Uma das principais atividades econômicas do município é o cultivo da lavoura cacauera, que influencia de forma direta na dinâmica do município. De acordo com Almeida (2008), no Vale do Jiquiriçá a lavoura cacauera passou a compor o quadro das atividades agrícolas depois da crise do café, que afetou todas as regiões produtoras da Bahia em meados da década de 30. Mas, foi a partir da década de 70, com a chegada da CEPLAC, como um marco da modernização da agricultura, que a lavoura cacauera se estendeu com maior ímpeto.

A lavoura cacauera foi desenvolvida, no município como um processo de monocultura, trazendo consigo todos os prejuízos que qualquer monocultura pode causar. Atualmente, os pequenos agricultores não dispõem de terra para o plantio de outras culturas e, com a desvalorização do mercado do cacau, já não sobrevivem dessa lavoura, e se vêem obrigados a vender a força de trabalho para fazendeiros da região. A partir da leitura dessa realidade as mulheres da Associação decidiram agregar valor ao produto (cacau), desenvolvendo derivados como chocolate em pó, cocadas, cacauada e outros e, desta forma, as mesmas vem buscando obter qualificação e renda.

O grupo das mulheres é responsável por todo o processo, da produção à comercialização. Elas vendem os produtos na cooperativa, participam de feiras, exposições e disputam editais do governo estadual e federal.

A Associação vem ganhando visibilidade no município e no território do Vale do Jiquiriçá, e conta com a assistência técnica de uma organização não governamental. Contudo, nos encontros mensais as mulheres expressaram a ausência de atividades que proporcionassem a discussão de temáticas como gêne-

74 - MUTUÍPE. Plano Municipal de Educação: 2014-2024. Secretaria Municipal de Educação. (2014, p. 22). Os dados também podem ser encontrados através do endereço Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19100

ro, negritude, feminismo, e que contribuíssem para um diálogo reflexivo, através de suas próprias narrativas. A partir de então nasceu a ideia de organizar uma cartilha, que apresentasse discussões teóricas, mas também trouxesse as narrativas das mulheres e seus pontos de vista. Foi esta Cartilha que tornou-se meu trabalho de conclusão do curso de Mestrado.

A Cartilha

O trabalho esteve ancorado numa perspectiva do feminismo negro, pois as discussões deram-nos a oportunidade de análise a partir deste lugar da política, que discute os poderes em face das desigualdades raciais, e, ao discutir os poderes à vista dessas, deixam aflorar quais foram e são as estratégias usadas por mulheres negras desde então para desestabilizar a hegemonia racial branca e feminina.

Dialogamos com o conceito de interseccionalidade (COLLINS, 2017), que vêm, ao longo dos anos, ajudando na compreensão dos processos e dinâmicas das desigualdades que envolvem a mulher negra. Mas, é preciso destacar que quando este conceito adentra a academia ele sofre deslocamentos discursivos importantes atinentes aos modos de conhecer da própria academia. Forjado nos movimentos sociais afroamericanos e profundamente imbricados com a indivisibilidade da liberdade e o exercício pleno da autonomia, as produções interconectadas assumem um âmbito de disputa política na academia que retrata bem a própria disputa das mulheres negras como estrangeiras a este lugar. Entretanto, como ele chega através de ativistas negras que tornam-se acadêmicas, cujas lutas são múltiplas, ele expressa outras vozes também latinas, indígenas e não só das afroamericanas. Diz Collins:

[...] uma análise explícita das interconexões de raça, classe, gênero e sexualidade como sistemas de poder explicitamente ligados a diversos projetos de justiça social catalisados por seu envolvimento com os movimentos sociais (Collins, 2000). Mais uma vez, esse conjunto de estudos de raça/ classe/ gênero não estava limitado a mulheres afro-americanas (2017, p.9).

Ainda que possamos marcar a tensão de tradução das categorias indo dos mundos imagéticos, simbólicos e discursivos dos movimentos sociais à academia, poderemos considerar que esse conceito tem sido uma ferramenta analítica muito importante para identificar como se dão as opressões de gênero, raça e classe, inter-relacionadas com outros marcadores como territorialidade, hete-

rossexualidade, religiosidade, conseqüentemente, ajuda-nos a entender como são produzidos os privilégios para uma parcela da sociedade.

Para construção dessa cartilha, em primeiro lugar, foi realizada uma breve revisão de trabalhos de feministas negras já sistematizados sobre as questões a serem tratadas na pesquisa. Após as leituras, produzimos uma metodologia para realização de Vivências de Grupo, em forma de Oficinas, que permitisse um diálogo junto ao grupo, com capacidade para refletir e problematizar questões naturalizadas nas experiências das mulheres negras camponesas. Marcamos uma reunião com as mulheres da Associação para apresentar os objetivos da pesquisa, escolher o melhor horário de reunião para elas e buscar a aceitação da proposição, seguindo as orientações éticas através das quais toda pesquisa deve constituir-se. Após os termos de acordo iniciamos o processo de vivência partilhado por doze (12) mulheres, ordinariamente. Desenvolvemos três encontros em que focamos nossas discussões a partir das narrativas das mulheres, seguindo princípios do feminismo negro de orientar-se pelo conhecimento produzido pela experiência de mulheres. Para tornar o diálogo mais dinâmico e descontraído recorremos à utilização de dinâmicas de grupo como instrumento metodológico.

No primeiro encontro desenvolvemos uma dinâmica cujo objetivo era instar o auto reconhecimento, por meio da confrontação com a própria imagem física, gerando questões sobre si mesmas. Ao serem socializadas as respostas, nós as gravamos e as transcrevemos. Essa Vivência de Grupo apresentou a dificuldade que as mulheres negras camponesas ainda encontram de olhar para si e de falar de si.

No segundo encontro, nos propusemos a incitar as marcações de raça, gênero e classe, através de questões que pudessem desvelar afirmações e interdições sociais à assunção de uma identidade racial e de gênero. O objetivo era entender se as mulheres compreendiam suas diferenciações e como tratavam isso. Depois de responder as questões as mulheres compartilharam seus pontos de vista. Durante a partilha problematizamos questões sobre desigualdades nestes âmbitos, conduzindo-as a (re)pensar, por meio da socialização, seus pontos de vista. Suas respostas às questões colocadas também foram gravadas e transcritas. Nessa vivência de grupo, elas apresentaram seu lugar de mulher negra e camponesa, deixando transparecer dores, dificuldades, frustrações, sonhos interrompidos, mas também a força e o desejo de transformar a realidade das mulheres da comunidade e poder oferecer um espaço de vida que seja melhor para suas filhas e para outras mulheres.

Já no terceiro momento, o objetivo era conversar sobre organização e estimular a socialização sobre o processo de criação da Associação de Mulheres, demarcando o passado, a análise do presente e perspectivas futuras. Durante a atividade, que estava sendo registrada, (re)construímos a trajetória da Associação e o mais significativo foi a narrativa das mulheres do que representava para cada uma, este lugar de organização e de que forma esse processo tem transformado suas vidas.

A realização das Oficinas e a troca de saberes foram essenciais para a construção de uma conversa aberta que, ao mesmo tempo em que questionou elementos naturalizados para muitas mulheres - machismo, racismo, violências, preconceitos, etc. - proporcionou a oportunidade de, com as dinâmicas de grupo, refletir sobre outros pontos de vista e, dessa forma, elas próprias foram construindo outras visões sobre determinadas construções sociais. Em relação dialógica com o grupo pudemos nomear questões relevantes sobre autoreconhecimento, política, organização, racialidade e campesinato, de modo que ao descobrir que essas mulheres estão em processo de construção da sua negritude, circunstanciada por todas as outras interconexões, tornou-se ainda mais intenso o desejo de apresentá-las uma peça que auxiliasse como instrumento formativo e de diálogo sobre a construção da identidade negra campesina.

A produção dessa cartilha com as narrativas das mulheres e as discussões apresentadas se faz oportuna diante do atual governo fascista e racista que se nega reconhecer que o racismo é um problema estrutural e social, que vem há séculos determinando as formas de tratamento e os lugares produzidos pelo sistema a serem ocupados pela população negra (GONZALEZ, 2008). Essa produção é um grito, muitas vezes silenciado, pois nós mulheres negras vivenciamos a dura e cruel realidade de sermos maioria nos índices de feminicídio, subdesemprego, maioria nas estatísticas da violência sexual, obstétrica e doméstica. Nossos corpos são tratados como objeto (corpos sem mente) e precisamos gritar constantemente que nossas vidas importam.

Por fim, a cartilha destina-se ao movimento social e entidades que trabalham de forma específica com mulheres, de forma que as ajude a se reconhecer enquanto mulheres negras e campesinas. Entendemos que este instrumento pode ser importante, considerando as muitas situações de machismo, racismo e violência no campo são naturalizadas, a partir da ideia de universalização dos su-

jeitos, da ideologia cristã, de que todas as pessoas são iguais, que, muitas vezes, reforçam as opressões, por não permitir que as mulheres reconheçam o lugar do abuso e da inferioridade que lhes foi atribuído (GONZALEZ, 2008). Logo, apresentamos naquele trabalho a utilização de algumas metodologias que nos ajudaram a desnaturalizar o lugar construído historicamente e socialmente para anulação da existência da mulher negra.

A cartilha foi organizada a partir de três seções, sendo, a primeira corresponde a uma discussão de conceitos, compreendendo que os movimentos sociais e entidades que trabalham mulheres camponesas podem dialogar com as (in)formações desse processo histórico e apreender como as opressões e imagens da negritude foram construídas socialmente. A segunda seção apresenta formas/instrumentos que podem ser utilizados por formadores/as e líderes para problematizar questões naturalizadas sobre violência, desigualdade racial e de gênero. Na terceira seção, apresentamos o movimento associativista e sua importância na vida das mulheres camponesas.

Ainda teremos a oportunidade de promover o lançamento impresso da cartilha, com a parceria de entidades. Já veiculamos sua distribuição por meio de redes sociais.⁷⁵

Minha voz Negra

Na produção desse trabalho, como autora, compreendo a importância de situar meu lugar de fala, aquele no qual me constituo historicamente e socialmente: sou mulher, camponesa, negra, além de ter tido a oportunidade de adentrar a universidade, espaço ainda em disputa pelo povo negro, camponês e da classe trabalhadora. Hoje me posiciono como feminista, afirmativa que foi construída a partir do contato com a experimentação do conhecimento teórico de outras mulheres, sobretudo as produções daquelas relacionadas ao feminismo negro. Por muito tempo não me reconheci enquanto feminista, porque imaginava que esse lugar não era também da mulher camponesa. Depois compreendi que esta era uma construção a ser feita, que não estava pronta e exigia a agência política, uma vez que a ausência das interseções que nos materializam na compreensão de nós mesmas

75 - A pandemia de coronavírus (COVID 19) impossibilitou a busca mais efetiva dessa parceria que pretende efetivar-se assim que possível.

como sujeitos é propositalmente fabricada para aniquilar nossa existência. Sendo assim, o trabalho propõe trazer um pouco da narrativa das mulheres negras camponesas, que comigo falam, a partir da teoria *feminist standpoint* (teoria do ponto de vista) defendida por Patrícia Hill Collins (2019) que propõe “pensar o lugar de fala”. Pensar o lugar de fala na perspectiva da filósofa Djamila Ribeiro não é impedir alguém de falar, é ampliar e dizer que outra voz (excluída do processo) precisa também falar em seu próprio lugar (RIBEIRO, 2019). Significa ainda pensar nas especificidades das condições sociais que constituem as relações de poder entre diferentes grupos. Essa teoria contribuiu muito para a introdução dos estudos sobre a intersecção dos marcadores de gênero e raça. Em sua análise, Patrícia Hill Collins (2015) lança mão do conceito de matriz de dominação para pensar a intersecção das desigualdades, na qual a mesma pessoa pode se encontrar em diferentes posições, a depender de suas características.

Pensar no meu lugar de fala requer também situar as referências que me constituem, que me deram condição de pensamento, escrita e reflexões numa perspectiva do feminismo negro, na busca pelo reconhecimento da relevância de outros discursos, de outras narrativas e de outros olhares. Nesse sentido, emerge a necessidade de tomarmos o ponto de vista sobre nós, mulheres negras, como narrativa contra hegemônica, pois ao longo da nossa história muito daquilo produzido sobre nós cientificamente foi através da perspectiva do homem ou da mulher branca, e essas produções que versam sobre nós têm impactos sobre a posição que ocupamos na sociedade e a forma como somos tratadas, bem como pode interferir negativamente na produção de nossa autonomia. Entendo-me assim parte da produção de minhas companheiras negras. Neste trabalho trago questões desenvolvidas por nós para nossa própria (auto) compreensão e nossa luta.⁷⁶

76 - Na condição de coautora e orientadora deste trabalho e sendo uma mulher branca não pretendo diluir-me no texto, pois sei o perigo que isso significa para a compreensão política desta relação. Destaco assim que uma orientadora branca já é um significativo e contingente resultado das relações desiguais entre mulheres negras e brancas na academia e necessita ser mediada pelo 'dito' e não pelo silêncio sobre isso. Deste modo, as construções que se seguem também apontam a branquitude como aquela que se constitui por meio do racismo epistêmico e que, historicamente, isso me permitiu chegar até aqui, muitas vezes em detrimento da 'chegada' de uma mulher negra, ainda que em desigualdade em relação a outras mulheres brancas, por conta das minhas próprias intersecções. Esta admissão se circunscreve na tentativa de rasurar, ainda que de modo insuficiente, o pacto narcisista (BENTO, 2014) que impede brancos de se deslocarem do lugar político de supremacia racial em direção a construção de outras ontologias.

Diálogos e tensionamentos

“É muito triste quando as pessoas olham para nós e nos julga pela cor da nossa pele, pela forma como a gente se veste, e até mesmo como a gente fala, e se for mulher da roça que nem sempre fala certo aí a coisa é mais difícil ainda” (Adália, 2018)⁷⁷

As dores de não estar de acordo com as expectativas hegemônicas marcam a vida de Adália, mulher negra, campesina e interlocutora de nossa pesquisa. Contudo, a afirmação dela poderia ser vista como a de muitas de nós, cotidianamente marcadas pelos padrões que nos subjetivam e, portanto, nos fazem sofrer. Mas, examinada com cuidado, a ‘fala’ de nossa interlocutora nos revela também a percepção de múltipla constituição – cor da pele, mulher, da roça – apontada pelo outro como negativa, ainda assim, múltipla. Ao longo dos anos, as intelectuais negras tecem críticas aos movimentos sociais que, ao considerarem as questões de gênero, acabam por invisibilizar a mulher negra (GONZALEZ, 1985; CARNEIRO, 2003; COLLINS, 2019; HOOKS, 2020), silenciando, assim, suas experiências e, desse modo, aprofundando as desigualdades. Quando a existência é tomada em sua materialidade, a partir das intersecções que a constitui -, o gênero, a raça e a classe, dentre outras - as mulheres negras do campo encontram-se triplamente invisibilizadas ou inferiorizadas. Contudo, não é imediata a compreensão de como a intersecção pode, por vezes, descolar-se para arrefecer o que advém sobre a existência.

As armadilhas são muitas para dificultar a consciência, porque a modernidade colonial “organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis” (LUGONES, 2014, p.935), eliminando o efeito do pensamento filosófico e a historicidade de algumas muitas existências, entre elas as vidas femininas negras. Quando as categorias são vistas separadas ou mesmo quando interconectam-se de modo arbitrário, as negras continuam a não existir: a indissolubilidade das conexões é a condição para a problematização ontológica da existência. Esse é um passo importante para as mulheres negras construir suas estratégias de luta: entende-la na radicalidade de sua experiência em todas

⁷⁷ - Utilizaremos as falas de nossas colaboradoras, obtidas durante as oficinas e entrevistas, grafadas deste modo por entendermos que as mulheres negras que deram origem a esta pesquisa e cartilha também são autoras e produtoras de conhecimento por meio do qual construímos este trabalho. Todas construíram para si nomes de flores.

as suas dimensões. Tal estratégia evita que qualquer uma das dimensões se descole de uma base de radicalidade, o que inevitavelmente abrandaria a crítica ao sistema de poder que é complexo, mas age de modo integral. De que outro modo poderia se alcançar a denúncia da anulação/invisibilidade da mulher negra feita pelos meios de coerção e intersubjetivação do conhecimento eurocentrado? E, também, de que modo seria possível a agência sem o (re)conhecimento das múltiplas estratégias de seguir existindo negra, mulher e camponesa? De modo que, o entendimento das intersecções é uma condição para alçar as dimensões da construção de si e das lutas múltiplas construídas pelo legado de mulheres pretas. Assim se constrói o ponto de vista feminino negro.

Na trajetória de luta das mulheres o movimento feminista negro tem papel importantíssimo considerando que as mulheres negras e suas organizações tem trajetórias e posicionamentos de relevantes diferenças em relação aos movimentos de mulheres hegemonzados por brancas. O movimento foi responsável por solapar o mito da “democracia racial” e denunciar as desigualdades e mazelas do povo negro, bem como atentar-se para outras definições que garantiam a permanente denúncia do apagamento das experiências negras. Neste ponto, a tensão é permanente uma vez que as relações raciais e sociais demandaram crescente mobilização do negro/negra, diante da permanente paralisia e manutenção do privilégio do branco, ocultado numa cultura condescendente com o silêncio e sua própria neurose, expressa no ocultamento daquilo que está a se mostrar permanentemente: as marcas negras na cultura (GONZALEZ, 1983).

Esta tensão como não podia deixar de ser, volta-se a desvelar que as desigualdades são históricas, ou seja, compreende-las implica em reconhecer como o poder se organiza para mitificar as relações raciais de modo que o branqueamento seja compreendido como um desejo do negro que, por não ser aceito, é constrangido e coagido a buscar modos de ‘embranquecer’. No entanto, pouco se diz que este processo foi gerado e pensado pela elite branca brasileira, e mantida pelos brancos e brancas brasileiras de qualquer classe social, assegurando seus privilégios que vêm, ao longo do tempo, subjetivando brancos e negros, mas beneficiando somente aos brancos (BENTO, 2014). Dizer isso, não é apostar em dicotomias, antes pelo contrário, é entender como as dicotomias funcionam para sustentar o mito da democracia racial, com a diferença de que nesta análise loca-

liza-se àquilo que aparece como sem marcações e como referência: a problemática identidade racial branca (CARDOSO, 2017). Qualquer teoria sobre direitos das mulheres, existência feminina, etc., que não compreenda como se articulam as desigualdades e qual o esconderijo dos privilégios brancos não pode funcionar para pensar a vida das mulheres no Brasil.

O feminismo invisibilizou as pautas e o protagonismo das mulheres negras, levando, desde a década de 1970, as feministas e mulheres negras tecerem suas críticas às feministas brancas, cujas categorias de ação e análise universalizam a feminilidade, desconsiderando que as possibilidades constitutivas de ser mulher, que são amplas: mulher negra, mulher branca, mulher indígena, mulheres das águas, das florestas, mulher lésbica, mulher transgênero, mulher do campo, mulher quilombola, dentre outras. Diante dessa realidade o movimento das mulheres negras vem construindo uma história na defesa dos direitos dessas mulheres, entre eles o direito de existir.

O movimento reivindica a desconstrução de estereótipos e que foram utilizados ao longo da história sobre nós mulheres negras, em contraposição aos lugares de privilégios construídos e mantidos pela identidade racial branca, e, portanto, também abrigos para as mulheres brancas que, nem sempre os reconhece e deles abre mão⁷⁸. É que este também é um lugar epistêmico e de enunciação que, ao não marcar o enunciante – definindo-o como referente, sem dizer-lhe da construção – o faz privilegiado na elaboração da ciência (LABORNE, 2017). De modo semelhante, depois de décadas invisibilizando a experiência político, social e estética das mulheres negras, ou, de forma mais contundente abrindo mão da aliança com elas em detrimento da vitória de suas pautas, as mulheres brancas também alcançaram o privilégio da hegemonização do discurso feminista que vem sendo questionado pelas negras e não brancas no mundo todo (COLLINS, 2019). Não obstante, o feminismo negro não se construir em oposição a um suposto feminismo branco, pois visa primeiramente sistematizar as experiências e lutas das mulheres negras ao longo de sua história, não se exime de denunciar os modos como a branquitude elabora, hegemoniza e universaliza um discurso feminista, moldando um projeto.

78 - Este capítulo também é escrito em colaboração com uma mulher branca, a orientadora desta pesquisa que deseja fazer visível seu lugar histórico de privilégio.

O feminismo negro ocupa-se, dentre outros em explicitar de que forma o entrecruzamento das opressões de gênero, classe e raça tem impactado na construção da negritude das mulheres. A diversidade de experiências de mulheres negras, sem hierarquias entre si, antes pelo contrário, atentas às condições específicas de sua produção, oferecem um quadro complexo de partilha e de radicalidade que nos torna capazes de produzir um ângulo de visão sobre nós mesmas, sobre nossa comunidade, tecida por nós mesmas que a vivemos. Deste modo, nosso feminismo está atado às estratégias ligadas a produção e reprodução do cotidiano, redimensionando o público e privado (BAIRROS, 1995), atento à capacidade de nossas mediações a partir da experiência. Diz Bairros:

necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vívida através do gênero) e de ser mulher (vívida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras luta contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas (1995, p. 461).

Luiza Bairros (1995) considera que todas as experiências geram conhecimento e não apenas o conhecimento intelectual externado por mulheres reconhecidas no mundo acadêmico, mas principalmente aquele produzido por mulheres que pensaram suas experiências diárias como mães, professoras, líderes comunitárias, escritoras, empregadas domésticas. As histórias e discursos dessas mulheres, sendo por muito tempo silenciadas, emergem com a força de apontar outros modos de conhecer e com desejo de fazer ecoar nossas vozes, porque nossas histórias e nossas vidas tem importância.

O feminismo hegemônico supervalorizou as produções de acadêmicas brancas, não dando espaço para as experiências das mulheres negras, sobretudo as camponesas, mulheres que sofrem os estereótipos de mulheres atrasadas, "analfabetas", sem conhecimento das formas acadêmicas da escrita. Essa realidade fez com que o protagonismo e participação dessas mulheres fossem descartados e suas vozes silenciadas, uma vez que, se a política é feita por outros meios, na relação com a terra, não é reconhecida a partir dos modelos hegemônicos. Dessa forma, de acordo Gonzalez (1983), a nossa condição de subalternidade negra, é vista pelas produções científicas como aqueles (as) que não podiam

falar sobre si, devido o estigma de sermos considerados “lixos” – sujeitos não pensantes, incapazes de produzir conhecimento.

Enquanto as intelectuais afroamericanas buscam produções que explicitam, por meio de registros autobiográficos as experiências e ações cotidianas das mulheres negras, no contexto brasileiro, essas experiências são pouco valorizadas na academia e quando o são deve-se ao crescimento do número de negras na universidade e suas lutas. Imaginemos, então que, quando se trata das vivências de mulheres negras camponesas teríamos a barreira de um Estado racista, produtor da desigualdade, totalmente refratário às (re)formulações de estratégias de povos colonizados, acumuladas, por exemplo, por toda a América Latina.

Nas produções da intelectual Patrícia Collins, encontraremos com certa frequência o termo ‘intelectual’, que, na perspectiva do pensamento feminista negro, não remete ao sentido de conferir status, ou referenciar o grau de estudo de alguém. Refere-se a todas aquelas que, constituindo um grupo diversificado, constituem conhecimento; não são aquelas de classe média ou meia idade (COLLINS, 2016). Há necessidade de acolher essa diversidade e o trabalho em questão buscou dar visibilidade para as mulheres negras camponesas, através de suas próprias narrativas.

No cotidiano, as mulheres negras, em confronto aos padrões, percebem sua distinção como negativa, o que revela também o funcionamento das variadas opressões: Percebemos que não somos todas iguais (as mulheres), há várias coisas que nos tornam desiguais, por exemplo as questões sociais, de tratamento, oportunidade, em relação à cor da pele e a questão de quem é rico e de quem não tem muito dinheiro. Basta sair de casa e ir ao posto de saúde ou entrar em uma loja na cidade que a gente sente os olhares e a forma como somos tratadas” (Flor, 2018).

As formas como as mulheres negras se veem, como externa Flor, diz respeito ao funcionamento do racismo e sexismo e das questões possíveis de serem visibilizadas por meio da insistência da luta. Estes supostos padrões que inferiorizam mulheres negras são edificados por mecanismos de controle que formam imagens compreensíveis e articuladas. Para Collins (2019) as imagens de controle – muitas delas negativas- são modos de articular imagens particulares e/ou específicas a um sistema de poder que garante sua credibilidade, movendo-as entre as intersecções que constituem os sujeitos. Porém, elas não são

necessariamente negativas e articulam-se complexamente à realidade, criando mecanismos externos e internos (aos sujeitos) de produção de imagens socializadas e críveis, subjetivando, inclusive, os sujeitos por ela vitimados. A flexibilidade destas imagens e seu ajuste às épocas históricas e ao contexto político produz a eficiência destas imagens – como um script a ser vivido- e possibilita que elas controlem pensamentos, posturas, comportamentos, estética e as demais dimensões do ser. Atam-se a fragmentos da realidade, amplificando sua ressonância, e fazendo-os funcionar fora de seu tempo e/ou no seu tempo, conforme as adequações ao sistema de poder, daí sua função ideológica de perpetuar o racismo e sexismo quando se refere às mulheres negras.⁷⁹

Já Hooks (1981[2014]), nos diz dos muitos mitos e estereótipos que foram usados para caracterizar a existência feminina negra, tiveram as suas raízes na mitologia anti-mulher. Dessa forma, compreendemos que a mulher negra na história não foi tão somente invisibilizada na sociedade, ela simplesmente não existia enquanto mulher e enquanto ser. A inexistência gerou a possibilidade de criação alegórica e dominação deste ser, de modo que nisso se ancorou a estrutura racial capitalista em sua constituição nas ex-colônias. É desse lugar dos mitos e estereótipos negativos, que tentaram(e tentam) falar sobre nós. Também, este lugar estereotipado garantiu, de certo modo, a autoridade branca e eurocêntrica, de subsumir a existência da mulher negra enquanto se valia desta inexistência para elaborar os direitos das mulheres brancas, muitas vezes só tornados possíveis pela mobilidade que as negras lhes proporcionaram, coagidas pelo funcionamento patriarcal do modo capitalista, assumindo suas funções nos lares, por exemplo.

Aqui está a resistência das mulheres negras, a luta pelo direito de ser mulher negra, mesmo vivenciando esta sociedade de poucos aliados, considerando que os esforços de disseminação de desvalorização da existência feminina negra são contínuos e, em geral, “[...] é extremamente difícil às mulheres negras desenvolverem um auto-conceito positivo. Porque somos diariamente bombardeadas por imagens negativas” (Hooks, 1981, p 64). Pois como alguém pode construir uma imagem positiva quando é negada, inexistente? Então, a resistência seria o

79 - Nesta obra, Collins (2019) discute especialmente quatro imagens produzidas para controlar e subjetivar mulheres negras: a mula (trabalha sem parar), a jezebel (a mulher hipersexualizada), a mammy(maternal e preocupada em oferecer conforto aos brancos) e a black lady(a mulher de carreira que abre mão da família)

lugar da afirmação e de qualquer possibilidade de existir. Por isso, a luta por este lugar de auto definição.

Educação do Campo

A Associação de Mulheres da Comunidade de Duas Barras do Fojo é um espaço coletivo, que não dispensa o apoio dos homens, mas traz uma autoafirmação de que aquele território é demarcado por mulheres negras, avós, mães, filhas, todas trabalhadoras do campo e que sonham com o melhor para a comunidade e para suas famílias. Essas mulheres apresentam politicamente sua relação com o processo associativista e como isso mudou suas vidas, mas ao mesmo tempo o debate proporcionado a partir dessa pesquisa, explicitou a partir das narrativas das mulheres o quanto a questão racial é invisibilizada no campo.

Enquanto pesquisadora de origem rural, com muitos valores e vivências semelhantes aos da vida das mulheres da Comunidade do Fojo, entendo que o reconhecimento da negritude é um passo importante para o reconhecimento das opressões que nos atinge e, conseqüentemente, para a busca de estratégias para romper com as opressões. Com isso se faz urgente utilizar a extensão da nossa voz, e fazer serem ouvidas as nossas narrativas, produzindo conhecimento a partir das nossas próprias experiências. Considerando que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo” (DAVIS, 2017).

A educação deveria ter papel fundamental na alteração das desigualdades que contribuem para esse lugar na pirâmide social, e, de fato, muitas lutas de sujeitos subalternos destinam-se a isso. Mas, é preciso dizer que a educação brasileira é marcada por um processo excludente, que favoreceu e reproduziu os interesses da elite e do capital, por longo tempo. Nesse sentido, a Educação do Campo está para além de ser apenas uma proposta educacional, ela é construída na década de 80, como uma proposta emancipatória de educação – à esteira dos movimentos sociais do campo - na contramão do modelo vigente de educação do nosso país. Especialmente, nasce questionando o modelo da educação rural que desconsidera os saberes camponeses, conformando os sujeitos às necessidades técnicas do mercado capitalista (RIBEIRO, 2012) e preparando-os à servilidade ao agronegócio, destituindo-lhes de autonomia e direitos. Para Molina (2015):

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (p. 381).

São inegáveis, portanto, as contribuições da Educação do Campo e dos movimentos sociais no que tange as lutas pelo direito a reforma agrária, aos direitos previdenciários, ao acesso a crédito, saúde e educação da população do campo, sendo entendidas como constituintes de um projeto voltado à formação integral do sujeito do campo. Esses movimentos vêm ao longo da história contribuindo com diversos debates e também construções teóricas, relacionados a vida no campo e à defesa de elementos que representam a própria existência dos camponeses. Nesse sentido, nos questionamos porque falar de mulheres camponesas negras ainda é estranho à Educação do Campo, que ainda tem invisibilizado a discussão racial como algo necessário para o enfrentamento das opressões e para as estratégias de luta dos povos camponeses.

No campo da produção científica observa-se poucas produções que trazem a temática racial dentro da educação do campo, o que inclusive veio a apresentar dificuldades na para este trabalho em tela, pois no campo brasileiro a mulher negra camponesa parece inexistente, sem dados, sem voz, sem história. Observa-se que dentro da educação do campo ainda há poucas práticas engendradas no combate ao racismo, como se essa questão não afetasse os camponeses e camponesas, ferindo também a sua existência.

O pacto agrário e burguês feito pelo estado brasileiro, privatista e racista, violou diretamente as mulheres e os negros, produzindo estruturas desiguais e invisibilizando as inúmeras lutas e configurações camponesas negras durante o Império. As pesquisas históricas que emergem no século XIX retomam essas configurações e, por isso, reacendem o debate sobre a importância da terra para o povo negro (GUIMARÃES, 2009; GOMES, REIS, 2007; FRAGA, 2014), inclusive nas contundentes significações da liberdade. Embora essas não sejam objeto deste trabalho, é importante que as indiquemos como fontes a serem exploradas pela educação do campo e apresentemos questões quanto ao descaso do uso destas fontes para constituir o legado preto no campo.

As violências do Brasil Colonial resultaram na exclusão, na inferiorização e mitificação de corpos negros, mas também na constituição de um rico legado de luta. Durante todos estes séculos mulheres negras, indígenas e povos tradicionais acumularam conhecimentos sobre a terra, cultivo e organização no campo constituindo um legado circunscrito não só aos territórios negros (GIVIGI, 2020), mas que não está contemplado nas memórias da educação do campo. Mesmo o trabalho de mulheres na agricultura familiar contemporânea é pouco valorizado e estas marcas de desigualdade e hierarquia social também configuram o ser desta campesina negra:

“Nossa vida é uma labuta danada desde a hora que acorda até a hora que vai dormir. Porque a gente acorda, primeiro para preparar o café, daí a gente cuida da casa e dos filhos, mas também trabalha na roça com o marido ou no quintal de casa. A gente também trabalha a noite, prepara tudo para o outro dia e é as últimas a ir dormir, uma mulher ou outra tem tempo de se distrair assistindo a TV, eu não tenho, quando assisto é de pé, passando o olho lá da cozinha” (Margarida, 2018).

A colonização do Brasil configurou, em meio ao conflito, um estado patriarcal, patrimonialista e racista, que excluiu grande parcela do campesinato e da população negra das instituições e dos espaços jurídicos de poder, cujas desigualdades também se pode ver na construção das regiões brasileiras marcadas pelo investimento racializado (GONZALEZ, 2008). O resultado é um desenvolvimento excludente e voltado a padrões que inferiorizam populações campesinas e instituem funções e divisões racial e sexual do trabalho. O racismo e o patriarcalismo configuram deste modo, relações sociais a partir de uma economia de poderes que mitifica os sujeitos reais ou os subsumi em nome de uma identidade nacional sob o signo da invenção da miscigenação. O campo brasileiro, majoritariamente negro não se percebe assim, ou, quando se percebe, entende essa constituição como uma particularidade, herança também de uma compreensão abstrata da classe, sustentada por alguns movimentos sociais.

Do mesmo modo, o patriarcado inferioriza ou superexplora o trabalho feminino, excluindo sua dimensão pública. Isto fortaleceu sobremaneira a invisibilidade do trabalho da mulher campesina e alimentou a desigualdade de gênero. Essa desigualdade de gênero é resultado da construção sociocultural que toma

como natural a arquitetura dos corpos e a função do sexo e, ao naturaliza-los, os adequa à divisão sexo-racial do trabalho.

O trabalho desenvolvido pelas mulheres no campo sempre alcançou pouca visibilidade, mesmo estando essas presentes no campo desde o Brasil Colônia, ainda escravocrata, ou a partir do século XIX, desempenhando papel importante na agricultura familiar, nas grandes e médias propriedades, na pesca, no extrativismo, etc.

Protagonismo das Campezinhas

“Eu sei que juntas somos mais fortes, e que a gente ainda vai muito longe. E quando a gente não aguentar mais essa batalha temos a certeza que nossos filhos vão continuar essa missão, porque eles estão vendo tudo de bom que essa associação tem sido na vida da gente” (ROSA, 2018)

Os registros da trajetória da luta de organização das mulheres trabalhadoras do campo são importantes para constituir a memória da luta dessas mesmas mulheres. Neste espaço organizativo elas alegam que se (re)conhecem e constroem a si mesmas. Identificam-se coletivamente como trabalhadoras rurais campezinas. São muitas. São catadoras de coco babaçu, agroextrativistas, agricultoras familiares, pescadoras, marisqueiras, mulheres de terreiro, quilombolas, sem-terra, quilombola, dentre outras.

As mulheres da associação de Duas Barras do Fojo (na foto acima) compreendem-se enquanto agricultoras familiares. São mulheres negras, com faixa etária variada e apesar do registro requerer a maior idade, a associação é um espaço de filhas, mães, avós e netas. Essas mulheres possuem baixa escolaridade, pois apresentaram em suas narrativas o não direito de estudar, em tempos em que o casamento era ‘arranjado’ muito cedo, ou por motivos como a dificuldade de acesso a escola e a necessidade de trabalhar na roça desde a infância para contribuir com a renda da família. A maioria delas vive em pequenas propriedades, geralmente de herança ou cedida pelos pais. Embora a maioria delas participe da igreja católica e evangélica, existe na comunidade a prática de benzedeiros. Na associação todas as mulheres participam do processo de produção e comercialização. Através do projeto da Campanha de Desenvolvimento e Ação Regional do Estado da Bahia (CAR), essas mulheres ganharam reconhecimento

municipal, territorial e estadual, passando a gerenciar, produzir e comercializar derivados de cacau (chocolate em pó, cocadas e chocolates em barra), além dos produtos do quintal produtivo que são plantações de hortaliças, legumes, verduras e raízes. Os produtos são vendidos tanto na comunidade, quanto na Cooperativa, garantindo a população o consumo de alimentos mais saudáveis, livres de agrotóxicos e transgênicos.

A trajetória da associação não foi e não tem sido fácil. No dia a dia essas mulheres dizem enfrentar muitas barreiras no processo de comercialização de seus produtos e também nas relações familiares, comunitárias e sociais. Todavia, elas juntas buscam estratégias para vencer os obstáculos, no desejo de construir uma história diferente para as mulheres negras camponesas da comunidade de Duas Barras do Fojo, como pode ser observado no relato a seguir:

Quando eu ficava só dentro de casa, era muito ruim, eu me sentia sozinha, parecia que eu não era ninguém. Quando eu comecei a participar da associação tudo mudou, eu me sinto uma nova mulher, hoje eu só não venho quando eu não posso mesmo" (Girassol, 2018).

Enquanto as mulheres estavam em casa, pouca coisa aconteceu de mudança social em suas vidas, mas, quando elas passaram a adentrar a esfera pública, a ser presença nas associações, nos sindicatos de trabalhadores rurais, na comunidade através das Comunidades Eclesiais de Base (vinculadas a Igreja Católica), nos movimentos da juventude, etc., elas começaram a discutir, refletir e fortalecer-se em busca de seus direitos. Até chegar o momento em que elas passaram a questionar seu papel frente a essas organizações e não mais se contentaram em ser mera presença nos espaços, quando sua opinião não tinha força de decisões. As mulheres do campo também questionaram os movimentos nos quais estavam integradas sobre pautas específicas para as mulheres, através de encontros de formação, seminários, espaço de diálogos. Dessa forma, essas mulheres começaram a construir suas histórias frente a diversos movimentos.

As mulheres tornam-se empoderadas quando conseguem usar a extensão da sua própria voz e experiências para se colocar na sociedade, tomando as rédeas do seu próprio destino e, conscientizando-se sobre sua força, podem ir contra os sistemas de opressão. Podemos reconhecer essa transformação na trajetória das mulheres camponesas, dentro de um processo de reconhecimento, organização, participação e a prática de novas posturas.

Eu sou agricultora e amo trabalhar na roça. Antigamente isso era motivo de vergonha, tanto que muitas mulheres assinavam como donas do lar e isso prejudicou muitas mulheres na hora de requerer uma aposentadoria. Hoje eu tenho muito orgulho de chegar em qualquer lugar e dizer que sou mulher, negra e da roça. Essa consciência de que temos valor foi a associação que nos ajudou a construir e andar de cabeça erguida (Flor, 2018).

O associativismo no campo é visto como um instrumento de luta e resistência dos camponeses que, mesmo diante das dificuldades, desejam permanecer na terra e defender seu território. A forma dessas mulheres organizar-se tem valores conceituais e características que se distinguem da forma de organização capitalista. Elas tentam fazer com que essa economia esteja enraizada nos princípios da economia solidária, na busca de interações sociais que vinculem solidariedade, participação democrática e emancipação social.

Depois dessa associação não somos mais as mesmas, antes agente trabalhava na roça e cuidava da casa e da criação dos filhos. Hoje nós ainda fazemos tudo isso, mas também nos organizamos aqui na associação e mesmo sem ainda ter grandes lucros, a gente tem oportunidade de ter conhecimento, e saber dos nossos direitos e do nosso valor (Adalia, 2018).

A organização das camponesas em associações está para além da garantia de geração de renda. Todo processo de organização, desde a produção, autogestão e comercialização são mecanismos educativos de aprendizagem e estruturas de poder, que colaboram para que o homem e a mulher do campo, tenham autonomia, participação e consciência do seu papel social. Lisboa (2001) considera que as organizações coletivas são entendidas como um espaço de socialização política, uma vez que, em conjunto, os trabalhadores reconhecem as injustiças e os desafios a serem enfrentados por meio de interesses e objetivos comuns. Dessa forma, o associativismo apresenta-se como uma rica estratégia não apenas para o fortalecimento econômico, mas sobretudo político e social.

Considerações finais

É usual que as conclusões digam que estão por se fazer. Diremos nós também. Há muito ainda por se fazer, especialmente quando discutimos até aqui

que é diminuída a discussão racial na educação do campo. Um recorte mais profundo, versando sobre narrativas de camponesas negras, restringe ainda mais o tratamento da questão. Que o estado racista e patriarcal articule mecanismos e tecnologias para invisibilizar as formas pelas quais aniquila negros e negras é terrível, mas plausível, sendo parte da natureza violenta do estado assim construído. Mas, que a educação do campo, que se produz exatamente para questionar os pilares deste estado e, problematizar a questão agrária como central para entendimento dos acordos autoritários que foram feitos pelas elites brasileiras, não tenha em sua memória e ação cotidiana o legado de mulheres negras camponesas não é aceitável.

Essa ausência ainda precisa ser investigada uma vez que fontes não faltam. Estudos muito férteis da história social, da micro história, e biográficos, indicam as lutas, as insurreições, as configurações camponesas complexas vivenciadas pelo povo negro. Povos tradicionais mostram organizações milenares, coordenadas por mulheres negras. Mulheres camponesas de todos os cantos deste país, em sua maioria negra (uma vez que negro é o campo brasileiro) mobilizam-se em torno da agricultura familiar, da agroecologia, da marcha de mulheres, do feminismo camponês, só para citar alguns.

O que falta então? O que falta para que a educação do campo traga as narrativas das camponesas à tona como espaço pedagógico da luta? O que falta para que as vozes destas mulheres deste trabalho se unam a outras muitas no campo na literatura da educação do campo? Havemos de investigar. Talvez precisemos mudar ou fazer uma envergadura metodológica porque o que precise mudar é a pergunta, para que a investigação seja capaz de ver o que sempre esteve aí, a olhos nus, mas não pode ser alcançado. Talvez a retina tenha moldes que precisem ser revistos. De ante mão, desconfiemos do poder invisibilizador da branquitude. Desconfiemos também de seu espraiamento social, de sua eficiência epistemológica, de sua incapacidade de abandonar privilégios. Talvez precisemos seguir as pistas da ausência para chegar à presença dominadora e aniquiladora da branquitude, inclusive entre nós. Os seres fantásticos eclodem de paisagens comuns. Elas estão aí, resta-nos saber o que nos impede de aprender com elas.

Referências

ALMEIDA, S. Luciene. **O Vale do Jiquiriçá no contexto do circuito espacial produtivo do cacau**. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em geografia da UFBA, 2008, Salvador-BA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19801/1/Luciene%20Santos%20de%20Almeida.pdf>.

BAIROS, Luiza, Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**, vol 3 n 2, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995, p. 458-463.

BENTO, Maria Aparecida S., Branqueamento e branquitude no Brasil In: BENTO, Maria A. S / CARONE, Iray (org) . Psicologia social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-58.

CARDOSO, L., MÜLLER, Tania M.P. (orgs). Branquitude. Estudos sobre a identidade racial branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Revista de Estudos Avançados**, vol.17, n °49, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata. Reflexões e práticas de transformação feminista. **Cadernos Sempre Viva Organização feminista**, São Paulo: SOF, 2015, pag. 13-42.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a sigificação

sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Soc. estado.**,

Brasília , v. 31, n. 1, p. 99-127, Apr. 2016 . Available from<[\[www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016\]\(http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016\)](http://</p></div><div data-bbox=)

000100099&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: consciencia, conhecimento e a política do empoderamento**, São Paulo: Boi Tempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 6-17, jun. 2017. ISSN 2317-4919. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

DAVIS, Angela. Mulheres, cultura e política. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERNANDES, B, M e MOLINA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5).

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da Liberdade. Histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GIVIGI, Ana Cristina N. Mulheres do candomblé e suas lutas ontológicas: Caxuté, um terreiro camponês e a educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, Vol. 17, nº 28, 02 2020.

GOMES, Flávio dos Santos, REIS, João José. Roceiros, camponeses e garimpeiros quilombolas na escravidão e na pós-emancipação in STARLING, Heloisa Maria Murgel, RODRIGUES, Henrique Estrada, TELLES, Marcela (org) . **Utopias Agrárias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra. **Afrodíaspóra**, Rio de Janeiro: IPEAFRO, vol.3, nº6/7, abr./dez. 1985, p. 94-104.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GONZALEZ, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: ANPOCS, 1983, p. 223-244.

GUIMARÃES, Elione. **Terra de Preto: Usos e ocupação de terra por escravos e libertos (Vale do Paraíba Mineiro, 1850-1920)**, Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

HOOKE, Bell. Não Sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo. Tradução Livre para a Plataforma Gueto, 1981 [2014].

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher? Mulheres Negras e feminismo**. Tradução: Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro in MÜLLER, Tânia M. O., CARDOSO, Lourenço (orgs). **Branquitude. Estudos sobre a identidade racial branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 91-105.

LISBOA, J. B. de. Associativismo no campo: as relações em redes ao espaço da socialização política. In: MENEZES, A. V. C.; PINTO, J. E. S. (Org). **Linhas Geográficas**. Aracaju: NPGEO/UFS, 2001. p. 185 – 328.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, vol. 22, nº. 3, dec. 2014, P.935-952.

MOLINA, M. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Rev. Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala. Feminismos Plurais**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. IN: CALDART, Roseli Salete et. al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Sobre os autores

Ana Cristina Nascimento Givigi

Mestre em Ciências Sociais, Doutora em Educação, Professora Associada I do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB/Amargosa-BA, e-mail: kikigivigi@ufrb.edu.br.

Alba Valéria Neiva Rodrigues

Professora do Instituto Federal da Bahia Campus/Irecê. Mestre em Educação do Campo, pelo Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação do Campo-UFRB – e-mail: rodriguesg2011@gmail.com.

Alessandra Almeida e Silva

Com formação em Pedagogia da Terra. Mestre em Educação do Campo – PPGE-DUCAMPO – CFP/UFRB, Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual de Casa Nova-BA.

Alberto Viana de C. Filho

Mestre em Educação do Campo, pelo Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação do Campo- UFRB.

Aline de Oliveira Andrade

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XV, Valença. Especialista em Gestão Estratégica e Negócios pela UNEB - Campus V, Santo Antônio de Jesus. Mestra em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Campus de Amargosa.

Ana Elisa Antunes de Oliveira

Mestra em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB. Possui graduação em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). É Assistente Técnico de Educação Básica da Escola Estadual Walmir Almeida Costa, professora da Educação Básica na Rede Estadual de Minas Gerais.

Cheirla dos Santos Souza

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Orientadora Social no Centro de Referência da Assistência Social de Mutuípe-Ba. e-mail: cheirlinha@gmail.com.

Cláudio Felix dos Santos

Doutor em educação pela UFBA. Professor na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Trabalha com fundamentos históricos da educação na graduação e orienta trabalhos no programa de Pós-Graduação em memória: Linguagem e Sociedade. Pesquisador do Museu Pedagógico Padre (UESB) no grupo de Pesquisa História e Memória das Ideias e Práticas Educativas Contra Hegemônicas.

Cléber Eduão Ferreira

Poeta. Compositor. Pedagogo (UNEB), com Especialização e Mestrado em Educação do Campo (UFRB). Participou de várias coletâneas e cordéis coletivos, organizou a Antologia dos Poetas Cordelistas do Velho Chico 1ª e 2ª edições (2012/2020) e publicou a "A FaceBook do Poema". Recentemente gravou o CD "Batente".

Cristina Suedy dos Santos Souza

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia(2013), mestrado profissional em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2017). Atualmente é professora concursada da educação básica do município de Mutuípe Bahia e Coordenadora Pedagógica concursada da Rede Estadual de Ensino.

Débora Alves Feitosa

Doutora em educação. Professora Associada II da UFRB. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo-Mestrado Profissional, vinculada a linha de pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. Vinculada ao Núcleo Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Educação e Gestão do Cuidado e ao Grupo de Estudos em Educação e Transgressão- Geetrans.

Ednéia Oliveira dos Santos

Mestra em Educação do Campo, pelo Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação do Campo- UFRB.

Fátima de Moraes Garcia

Professora Titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC/CNPQ, foi professora colaboradora e orientadora no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, é professora permanente no Mestrado Acadêmico em Ensino/PPGE - UESB.

Fernanda Ferreira dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros(2013). Mestrado em Educação do campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia(2017). Atualmente é supervisora voluntária do PIBID Diversidade da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e coordenadora pedagógica da Escola Família Agrícola Nova Esperança.

Francisco Helson do Carmo Alcântara

Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2019), possui especialização em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin e graduação em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Maranhão (2015), pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Gilda Rodrigues Rocha

Possui Mestrado em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Graduada em Educação do Campo pela UFMG. Atualmente é do Grupo de Trabalho em Educação do Campo Intersetorial do IFECT do Norte de Minas Gerais. Atua como Professora de Educação Básica da Escola Estadual Walmir Almeida Costa.

Gilmar dos Santos Andrade

Graduado em Agroecologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR (2010). Licenciatura em História (2019). Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro - UFRB

(2012). Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (2016).

Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

Profa. Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, vinculada ao curso de Habilitação em Pedagogia e ao Mestrado Profissional em Educação do Campo, tutora do PET Educação e Sustentabilidade.

Lídia Barreto da Silva

Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Subgerente de Acompanhamento e Apoio Pedagógico na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e articuladora da área de letras, Linguagens e Artes no Fórum de Desenvolvimento Curricular PROGRAD/UNEB.

Marcos Bandeira Santos

Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2019), Especialista em Educação Ambiental na modalidade EaD- UFBA/UAB, graduado em Pedagogia-UNEB (2012) e Tecnólogo em Administração de Pequenas e Médias Empresas pela Universidade do Norte do Paraná(2010). Principais áreas de interesse: Educação, Trabalho e Sociedade.

Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo

Doutora em Educação- UNEB (2007). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professora Colaboradora da UNESP, no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe. Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/CFP.

Luis Flávio Reis Godinho

Realizou Pós-doutorado em trabalho docente, desigualdades sociais e territoriais no PPGSA-IFCS-UFRJ (2014). Doutorado em Sociologia- PPGS-UFPB (2008). Mestrado em Ciências Sociais- PPGCS-UFBA (2003) e Licenciatura/Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2000). É professor Associado 2 da UFRB, atua no curso de Ciências Sociais e é professor permanente do Mestrado P. em Educação do Campo (UFRB).

Pedro Cerqueira Melo

Licenciado em Educação do Campo pela Universidade Federal da Bahia (2013). Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Pedagogia Histórico-crítica para as Escolas do Campo, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Secretário de Agricultura e Meio Ambiente da Prefeitura de Cruz das Almas (2017-2020).

Priscila Gomes Dornelles

Professora do Mestrado profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de professores da Universidade federal do Recôncavo da Bahia- e-mail: prisciladornelles@gmail.com.

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

Graduada em Pedagogia pela FEBA (1995), Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA/UEFS (2004) e Doutora em Educação pela UFBA (2008). Professora Associada da UFRB. Professora do Mestrado Profissional em Educação do Campo (UFRB). Professora do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB). Membro/presidente do Conselho Editorial da Editora da UFRB. Superintendente da Editora da UFRB (dez/2019 até o momento).

Silvana Lúcia da Silva Lima

Professora assistente I da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, atuando no Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática, Tecnologia em Agroecologia (parceria PRONERA/INCRA-EFASE-UFRB) e do Mestrado Profissional em Educação do Campo. Estágio de Pós-doutoral na UFPE (2019-2020).

Tatiana Ribeiro Velloso

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2013). É professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/CETENS e do Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores - CFP. Compõe a coordenação do Núcleo da Incubadora de Empreendimentos Solidários - INCUBA/UFRB da Rede UNITRABALHO. É Pró-Reitora de Extensão da UFRB.

Terciana Vidal Moura

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professora Assistente da UFRB. Professora da Licenciatura em Educação do Campo do CFP/UFRB e da Licenciatura em Biologia do CCAAB/UFRB. Professora do Mestrado P. em Educação do Campo do CFP/UFRB. Vice-coordenadora e Membro do Colegiado do Mestrado P. em Educação do Campo-UFRB.

Vânia Marques Pinto

Possui graduação em Pedagogia da Terra pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2010). Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB (2012). Mestrado em Educação do Campo pela - UFRB. Tem experiência com educação do campo, educação de jovens e adultos, educação sindical e educação popular.

Construída nas lutas sociais desenvolvidas no enfrentamento ao descaso histórico dispensado pelo Estado aos sujeitos do campo, em especial, mas não somente, no que se refere à educação escolar, a Educação do Campo é uma “novidade” contra-hegemônica no cenário educacional brasileiro contemporâneo que foi se forjando nas últimas décadas, simultaneamente, como movimento político-pedagógico, categoria teórica e política pública. A entrada Educação do Campo na agenda política do país demandou às Universidades (re)direcionar seu olhar para os povos do campo.

Na UFRB, instituição que completa 15 anos em 2020, a Educação do Campo esteve presente desde seus primórdios, inicialmente através de projetos de pesquisa e extensão, consolidando-se a partir de 2010 com a abertura progressiva de seis (6) cursos de graduação e dois (2) cursos de pós-graduação, entre eles o Mestrado Profissional em Educação do Campo, aprovado pela Capes em setembro/2012, sendo o único no país nesta temática.

A produção deste livro, inscrito na “Coleção Pesquisas e Inovações Tecnológicas na Pós-Graduação da UFRB”, concebida no ensejo da comemoração dos 15 anos de nossa Universidade, procura sistematizar e socializar parte da produção acadêmica de nossos pesquisadores, estudantes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO). Esperamos que os textos aqui disponíveis inspirem e alimentem a luta pelo fortalecimento da Educação do Campo e pela superação do modelo de desenvolvimento hegemônico do campo brasileiro, fundado agronegócio e na exclusão social. Boa leitura!

Fábio Josué Souza dos Santos
Docente do PPGEDUCAMPO e Reitor da UFRB

ISBN: 978-65-87743-42-4

